

Maria das Graças Oliveira

*A relação entre a família e a creche pública no
cuidado e na educação das crianças*

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal
de Campinas, como requisito parcial à obtenção
do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Conhecimento,
Linguagem e Arte

Orientadora: Prof^a Ana Maria Fonseca de Almeida

Campinas

Faculdade de Educação da UNICAMP

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

OL4r Oliveira, Maria das Graças, 1963-
A relação entre a família e a creche publica no cuidado e na educação das crianças / Maria das Graças Oliveira. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Ana Maria Fonseca de Almeida.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). 2. Família. 3. Crianças. 4. Educador da infância. 5. Creches. I. Almeida, Ana Maria Fonseca de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-156/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The relationships between family and public day care center in children's education and care

Palavras-chave em inglês:

Municipal Early Childhood Education Units (UMEIs)

Family

Children

Childhood educator

Child care centers

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Ana Maria Fonseca de Almeida (Orientadora)

Maria Isabel Edelwais Bujes

Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi

Agueda Bernadete Bittencourt

Maria Carolina Bovério Galzerani

Data da defesa: 21-06-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: gracaieeduc@terra.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A relação entre a família e a creche pública no cuidado e
na educação das crianças**

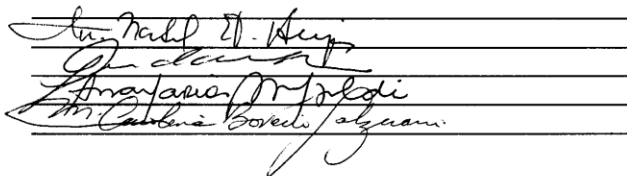
**AUTOR: Maria das Graças Oliveira
ORIENTADOR: Ana Maria Fonseca de Almeida**

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Maria das Graças Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 21/06/2011

Assinatura Orientador



COMISSÃO JULGADORA:



2011

Dedico este trabalho à Dona Maria Eva e ao senhor Américo, meus pais, que me ensinaram a ser o que eu sou hoje.

Agradeço à Ana Maria, pela oportunidade da realização desta pesquisa, pela compreensão, pela leitura cuidadosa e ética do texto e pela paciência durante todo o processo deste estudo.

Às amigas Luzia Casas, Maria Regina, Sandra Meira, Sandra Pereira e Lane, pela amizade, pelo carinho e pelo apoio nos diferentes momentos da realização deste trabalho, obrigada.

À Ceres, pelas discussões das traduções dos textos em francês, e à Elisete, pelas revisões cuidadosas do texto, pela paciência e compreensão, muito obrigada.

Aos amigos Marco Aurélio, Zenaide e Annita, pela escuta e pelas palavras de incentivo nos diversos momentos de elaboração deste trabalho, obrigada.

Agradeço também à Nadir, pela compreensão e pela ajuda burocrática nesses anos de curso, à Rosvita, pela amizade, pela solidariedade e pelas conversas nas viagens de BH a Campinas e vice-versa, e à Vanessa, pelas discussões e pelas conversas sobre a pesquisa na educação infantil.

Aos professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, pelo conhecimento adquirido nos estudos das disciplinas cursadas, aos colegas da EMASC, EMEB e EMGVL, cuja compreensão, solidariedade e companheirismo tornaram possível a realização deste estudo, meu muito obrigada.

Às Educadoras Infantis que participaram desta pesquisa compartilhando as suas práticas pedagógicas cotidianas e as suas experiências profissionais, às famílias das crianças das UMEIs pesquisadas, pela possibilidade de compartilhar o dia a dia de seus filhos na creche, e às crianças das UMEIs, por terem compartilhado comigo o seu cotidiano e a sua experiência educativa, meus sinceros agradecimentos.

Aos diretores, vice-diretores e coordenadoras das UMEIs, pela atenção e disponibilidade com que abriram as portas das instituições para que eu pudesse realizar esta pesquisa, muito obrigada.

E apresento também os meus sinceros agradecimentos à Luciana e à Márcia, minha família, pelo apoio e pela compreensão das ausências no cotidiano.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as relações entre as famílias e as creches públicas são construídas no cotidiano. A investigação foi realizada em duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), na cidade de Belo Horizonte, em turmas de crianças de zero a três anos de idade. Foram analisados os espaços criados pelas UMEIs para se relacionarem com as famílias das crianças, e também o formato desses espaços. Procurou-se ainda desvelar os significados e as expectativas das famílias e das educadoras infantis sobre a função da creche, no contexto atual. A construção dos dados e a sua análise se basearam nas abordagens dos autores Pierre Bourdieu e Remi Lenoir sobre a família e o Estado e nos estudos de Norbert Elias sobre as relações de interdependência dessas duas instituições. A coleta de dados incluiu a observação, as gravações, em áudio, de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários. Além disso, foi realizada a análise dos documentos produzidos pelas instituições (Projeto Político-Pedagógico, correspondências, projetos pedagógicos) e pelo poder público (legislação de regulamentação da Educação Infantil no Município e a criação da carreira do Educador Infantil e das Unidades Municipais de Educação Infantil). A análise dos dados possibilitou verificar que as duas UMEIs investigadas têm a participação das famílias no cotidiano das creches como um dos princípios estabelecidos por seus Projetos Político-Pedagógicos. A partir disso, elas desenvolvem ações que incluem o acompanhamento das crianças na sala de atividades pelas famílias e a participação destas em eventos, como as festas, as reuniões e as atividades extraescolares (passeatas, excursões, seminários). Esses eventos, muitas vezes, têm por objetivo a formação das famílias sobre as práticas de educação e de cuidado desenvolvidas na creche e sobre as regras de funcionamento dessa instituição. Nesse processo de construção das relações cotidianas entre a creche pública e as famílias, o profissional da coordenação pedagógica tem um papel importante na forma de lidar com os conflitos e as tensões que surgem. A noção de cuidado e de educação, nas práticas docentes, na creche, permeia essa constituição cotidiana dos atores sociais. O caráter polissêmico dos termos cuidar e educar contribui, de forma significativa, para que aconteçam desencontros entre as concepções das famílias e das educadoras infantis acerca do conteúdo e do formato das ações cotidianas com as crianças. Percebeu-se ainda que as famílias das crianças matriculadas nas UMEIs valorizam as ações de cuidado e de educação desenvolvidas na creche, a habilitação profissional das educadoras infantis e o espaço físico da instituição. Para elas as UMEIs se constituem em espaços adequados para seus filhos frequentarem. Assim, as famílias, as educadoras infantis e as crianças constroem, cotidianamente, uma tessitura particular para a prática pedagógica da creche que envolva as ações de cuidar e de educar nas relações de interdependência que desenvolvem nas UMEIs.

Palavras-chave: UMEI – Família – Criança – Educadora Infantil – Creche Pública – Cuidar – Educar

ABSTRACT

The aim of this investigation was to analyze how the relationships between families and public day care centers are built in the quotidian. The research was carried out in two Early Childhood Municipal Units (UMEIs) in Belo Horizonte, specifically in the classrooms of 0 to 3 year-old children. The spaces, and also the format of these spaces, created by the UMEIs to relate with the children's families were analyzed. The meanings and expectations of families and educators about the purpose of early childhood education came to light. The data construction and analysis were based upon the approaches about family and state by Bourdieu and Lenoir, and also upon the interdependency relationships studies by Elias. The data collection included classroom observation, semi-structured interviews, and questionnaires. It was also analyzed the institutions documents (Pedagogical and Political Project, mails and pedagogical projects) and government documents (early childhood municipal legislation, the new career of early childhood educators and the creation of the UMEIS). The data analysis made possible to verify that the two UMEIS investigated have as one of their Pedagogical and Political principles the families' participation in the institutions everyday lives. In order to do that the institutions include the families in their children's classroom activities, in events like parties, meetings and extra-curriculum activities (field trips, seminars, marches) Frequently, these events have as their main goal the training of the families about educational and care practices developed by the institutions and also about their rules. In the process of building everyday relationships between the families and the public institutions, the pedagogical coordinator has an important role as he is the one who deals with the conflicts and tensions that arise. The concept of care and education in the educators' practices influence the everyday constitution of the social actors. The polysemous concept of education and care contributes in a meaningful way to the conflicts between the families' and the educators' conceptions about the content and the format of the everyday actions with the children. It was also noted that the children's families value the education and care actions developed in the institutions, the educators' diploma, and the physical space of the institutions. To these families, the UMEIs are perceived as a good place to their children. Therefore, families, educators and children daily weave a particular web in which the pedagogical practice involves the actions of education and care in an interdependent way.

Keywords: UMEI – Family – Child – Early Childhood Educator – Public Early Childhood – Care – Educate

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAS	– Associação Municipal de Assistência Social
BH	– Belo Horizonte
CAPE	– Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais
CD	– <i>Compact Disk</i> (Disco Compacto)
CEB	– Câmara de Educação Básica
CEI	– Centro de Educação Infantil
CF	– Constituição Federal
CLT	– Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	– Conselho Municipal de Educação
COEDI	– Coordenação Geral de Educação Infantil
CPP	– Coordenação de Política Pedagógica
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil
DNC	– Diretrizes Nacionais Curriculares
DNCr	– Departamento Nacional da Criança
DOM	– Diário Oficial do Município
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	– Escolas Municipais de Educação Infantil
FUNABEM	– Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
GECEI	– Gerência de Coordenação de Educação Infantil
GEPE	– Gerência de Pessoal
GERED	– Gerências Regionais de Educação
GGEI	– Grupo Gerencial de Escolas Infantis
IDEB	– Índice de Educação Básica

LBA	– Legião Brasileira de Assistência
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MLPC	– Movimento de Luta Pró-Creches
PBH	– Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
PSB	– Partido Socialista do Brasil
PT	– Partido dos Trabalhadores
RME	– Rede Municipal de Ensino
SAM	– Serviço de Assistência aos Menores
SINDREDBH	– Sindicato da Rede Municipal de Belo Horizonte
SMAB	– Secretaria Municipal de Abastecimento
SMAD	– Secretaria Municipal de Administração
SMAS	– Secretaria Municipal de Assistência Social
SMDS	– Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	– Sistema Municipal de Ensino
SMED	– Sistema Municipal de Educação
SMSA	– Secretaria Municipal de Saúde
SUDECAP	– Superintendência de Desenvolvimento da Capital
UEIS	– Unidades de Educação Infantil
UMEI	– Unidade Municipal de Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Planta baixa da UMEI Oswaldo França Júnior: Tipologia 2	54
Figura 2 – UMEI Escola Municipal Antônio Mourão Filho	55
Figura 3 – UMEI Wladimir de Paula Gomes	55
Figura 4 – UMEI Levindo Coelho	56
Figura 5 – UMEI Castelo	56
Figura 6 – UMEI Escola Municipal Oswaldo França Júnior	57
Figura 7 – UMEI Aarão Reis	58
Figura 8 – Fraldário que se comunica com a sala de repouso – UMEI Wladimir de Paula Gomes.....	59
Figura 9 – Sala de atividades – UMEI Wladimir de Paula Gomes	59
Figura 10 – Lactário – UMEI Wladimir de Paula Gomes.....	60
Figura 11 – Sala de repouso – UMEI Wladimir de Paula Gomes.....	60
 Quadro 1 – Distribuição dos Educadores Infantis nomeados pela Prefeitura de Belo Horizonte, segundo características escolhidas.....	48
Quadro 2 – Distribuição do atendimento em Educação Infantil em Belo Horizonte, por regiões, segundo o tipo de instituição.....	53
Quadro 3 – Organização das turmas das crianças na UMEI Coração	112
Quadro 4 – Organização das famílias na participação na creche, na UMEI Coração	112
Quadro 5 – As Educadoras Infantis que atuam na UMEI Coração segundo algumas características selecionadas	116
Quadro 6 – Síntese das cartas-respostas das famílias com o número de respostas para cada tema	163

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	A construção da justificativa da realização da pesquisa.....	15
1.2	O objetivo da pesquisa.....	18
1.3	Os procedimentos de pesquisa.....	21
1.4	Proposta de organização da tese	23
2	ESTADO E FAMÍLIA: DUAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS COM A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS.....	24
2.1	A construção histórica e social da relação família e Estado na educação das crianças menores de três anos.....	25
2.2	A concepção de infância e os modos de cuidar das crianças	32
2.3	A Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte: o processo de construção de uma política pública na perspectiva do direito das crianças.....	38
2.4	A política para a educação infantil: os consensos e as tensões na criação da carreira do(a) educador(a) infantil e das Unidades Municipais de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte	47
2.5	A institucionalização da relação família e escola no âmbito da Secretaria Municipal: diálogo e/ou controle?	64
3	A RELAÇÃO ENTRE AS FAMÍLIAS E AS UMEIS NO COTIDIANO.....	73
3.1	A Unidade Municipal de Educação Infantil Coração: o desafio das relações entre as famílias jovens e a instituição.....	76
3.1.1	Os rituais da UMEI Coração: as festas como espaço cultural das famílias.....	107
3.1.2	A organização da UMEI Coração.....	111
3.1.3	As educadoras infantis que atuam na UMEI Coração	114
3.1.4	Conhecendo o espaço físico da UMEI Coração	121
3.1.5	Os significados da função da creche na visão das famílias e das educadoras infantis	124

3.2	A UMEI Bambini: a criança como centro do processo educativo da creche	143
3.2.1	A creche na UMEI Bambini: uma creche para todos?	143
3.2.2	A educação familiar e a educação da creche: imbricamento e continuidade na perspectiva da família.....	160
3.2.3	As tensões e os dilemas existentes na relação entre as famílias e as educadoras infantis, na educação e no cuidado das crianças, na creche	165
3.2.3.1	As educadoras infantis: entrecruzamento de histórias de vida e profissionais.....	165
3.2.4	A UMEI Bambini: uma apresentação do espaço físico da creche e dos atores sociais que nele atuam	172
3.2.4.1	O espaço físico da UMEI Bambini.....	172
3.2.4.2	Os atores sociais que atuam na UMEI Bambini	173
3.2.5	As tensões do cotidiano das famílias e das educadoras infantis.....	181
3.2.6	As famílias e a educação de suas crianças na creche: desafios da tessitura da rede de relações sociais	186
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICES.....	208

1 INTRODUÇÃO

1.1 A construção da justificativa da realização da pesquisa

Esta pesquisa está diretamente relacionada com a minha atuação profissional no campo da educação e com a minha experiência de vida. A profissão de professora me possibilita transitar em turmas da educação infantil e em turmas do curso superior de pedagogia. A minha atuação em equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação foi uma experiência profissional que possibilitou o conhecimento do processo de elaboração da política educacional e das tensões advindas dele. Dessa forma, a minha atuação nesses espaços contribuiu sobremaneira para o delineamento do objeto desta pesquisa: a relação entre a família e a creche pública, na cidade de Belo Horizonte.

Durante seis anos, eu desenvolvi projetos de formação continuada e em serviço com as professoras da Rede Municipal, que estavam na docência da Educação Infantil, e com as profissionais que atuavam nas creches conveniadas. Participei, ainda, das discussões sobre a elaboração do documento de regulamentação da Educação Infantil, das Conferências Municipais de Educação e do processo de criação do Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte. Assim, aprimorei meus conhecimentos técnicos e pedagógicos na área da formação docente e desenvolvi a habilidade da retórica para participar dos debates e das discussões demandadas pelo processo de elaboração da política Municipal de Educação Infantil.

O espaço político de criação do Sistema Público de atendimento da infância em Belo Horizonte foi tenso. Isso se deu porque a cidade contava com o atendimento de crianças de quatro a seis anos nas Escolas Municipais e de crianças menores de três anos nas creches conveniadas. Os conflitos de interesses entre os envolvidos no ensino infantil tensionaram o processo, os quais eram de natureza diversa: de interesses dos professores que já atuavam na educação infantil, que se posicionavam contrários à proposta da equipe técnica da SMED, Sistema Municipal de Educação, da criação da carreira do educador infantil; das pessoas ligadas às creches conveniadas

com a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), que defendiam o aumento da cobertura dos convênios e a sua autonomia na gestão das creches; e, ainda, da sociedade, que reivindicava a ampliação das vagas na educação infantil no município. Essas tensões permearam todo o processo de elaboração da política de educação infantil na cidade de Belo Horizonte.

A minha participação nesse processo político me levou a buscar a qualificação em um curso de mestrado em educação, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Na pesquisa realizada no mestrado, analisei o impacto da política do Programa Escola Plural no cotidiano dos professores do Ensino Fundamental. Eu buscava entender como os professores, nas escolas municipais, elaboravam o currículo no cotidiano e quais eram os critérios e as estratégias utilizadas nesse processo. A pesquisa mostrou que os professores da escola pesquisada aderiram prontamente ao Programa Escola Plural, investiram nas reuniões coletivas como espaços de decisão e como estratégia para obter a adesão de todos e o sucesso do Projeto Político-Pedagógico e partiram do princípio de respeitar a diferença e a diversidade existente entre os docentes.

O curso de mestrado foi além de minhas expectativas de aprofundamento na área da prática docente e do currículo no cotidiano escolar, pois possibilitou que eu reencontrasse com as minhas raízes negras, que, por um tempo de minha história, ignorei. No campo onde realizei a coleta de dados da pesquisa, eu conheci algumas professoras que participavam de um grupo que desenvolvia ações de estudos e divulgavam as publicações que, na maioria das vezes, elas elaboravam. A partir de então, eu comecei a minha formação acadêmica sobre a história da África e da cultura afro-brasileira e das relações étnicas raciais na escola, promovidas pelo grupo das Ações afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais, o qual era coordenado pela Professora Nilma Lino Gomes.

Quando retornei à escola, após a licença para a qualificação profissional no mestrado, e assumi a função de professora novamente, deparei-me com a dificuldade da escola em desenvolver o currículo para o Ensino Fundamental, o qual atendesse às necessidades educacionais do(a)s aluno(a)s, ou seja, havia um desencontro entre a cultura escolar, legitimada pelos docentes e dirigentes da escola, e a cultura dos alunos e de suas famílias. Os professores que atuavam na

escola rejeitavam as manifestações culturais da comunidade e os gostos dos alunos em relação à arte no campo da arte gráfica e da música principalmente. A outra dificuldade se relacionava com o desenvolvimento de projetos no campo das relações étnico-raciais na sala de aula. Dessa forma, era preciso desenvolver ações, na escola, com o objetivo de refletir sobre essa situação. A prática pedagógica pela qual optei para desenvolver com as crianças de sete anos tinha como princípios o diálogo com a cultura dos alunos e a participação deles nos processos de decisão dos assuntos de sala de aula e na análise de seus processos educativos. O currículo, desenvolvido com a turma, foi alvo de críticas dos colegas professores e de suas tentativas de censurar as ações culturais desenvolvidas por mim com a turma. Assim, ficou claro que essa situação de desencontros culturais não era percebida pelos professores que atuavam na escola. A minha intervenção, para mudar a situação, foi a de provocar, com a minha prática educacional, o debate entre os grupos de professores dos três turnos da escola. Com isso, houve uma busca, por parte deles, de informações e de formação para entender as divergências surgidas nessa diferenciação da prática docente e para o desenvolvimento curricular de modo que promovesse o diálogo entre as culturas (dominante e dominada), no interior da escola.

O título de Mestre em Educação me possibilitou o acesso à docência em outro nível da educação: os Cursos de Pedagogia e Normal Superior. Ingressei como professora na Faculdade de Pedro Leopoldo, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte. A atuação na formação de professores, nas disciplinas relacionadas à educação infantil, exigiu muito estudo e uma seleção rigorosa da literatura referente a essa área, além de ter que conviver e analisar a precariedade das escolas de educação infantil na cidade, onde eu atuava na graduação. A realidade das alunas da graduação compreendia a pouca valorização da docência na educação infantil, o clientelismo na contratação dos professores, os baixos salários e os pressupostos inadequados para o currículo a ser desenvolvido nas escolas. O curso Normal Superior e posteriormente o de Pedagogia, por meio das disciplinas constantes nos seus currículos e das pesquisas desenvolvidas pelas alunas e alunos com a orientação dos professores, contribuíram para o estabelecimento de debates nas escolas e na Secretaria Municipal sobre a educação infantil, no município de Pedro Leopoldo.

A temática da relação entre a família e a escola surgiu desde a minha atuação na equipe pedagógica do Centro de Educação Infantil. Lá, eu exercia uma função em que a relação com as

famílias fazia parte da assessoria pedagógica e do acompanhamento realizado nas instituições de educação infantil. Aos poucos, a relação entre a Secretaria Municipal de Educação e as famílias das crianças foi se transformando, ou seja, de um contato pontual que havia entre essas instituições, nas situações em que teria que se fazer cumprir as regras impostas pela Prefeitura de Belo Horizonte às creches conveniadas, tais como: o período parcial para as crianças de quatro a cinco anos, a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, o atendimento das crianças de quatro anos em instituições municipais (as Escolas Municipais com turmas de educação infantil), seus encontros foram se intensificando e apresentando outro formato. Esse contato se alterou com a implementação da Política Educacional para a Educação Infantil, pois os contatos entre a Secretaria Municipal de Educação Infantil e as famílias das crianças, hoje, possuem espaços fixos, são legitimados pela atual Secretária Municipal Macaé Evaristo e têm os objetivos de promover a formação das famílias, para a participação nos colegiados escolares, e de “controlar” as ações das escolas. Para tanto, parte-se do pressuposto de que as prescrições impostas pela legislação são (re)significadas no cotidiano das creches pelos atores envolvidos, e que estes criam seus próprios mecanismos para criarem as suas próprias formas de relacionamento com as famílias na educação das crianças. Ou ainda, essas relações (re)produzem as formas instituídas pelo Estado na sociedade.

1.2 O objetivo da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a relação entre a família e a creche na educação de crianças de zero a três anos de idade, na cidade de Belo Horizonte. O estudo será feito a partir da abordagem das relações de interdependência entre as pessoas envolvidas na educação dessas crianças, no cotidiano da creche pública, tais como: as famílias das crianças, as educadoras infantis e as crianças. Será apresentada uma descrição da análise de como são construídas as relações entre as famílias e a creche, no cotidiano de algumas instituições de educação infantil, e mostrado de que forma essa relação impacta na configuração da educação das crianças, no espaço coletivo da creche.

Quando optam por matricular os filhos na creche, as famílias têm as suas expectativas em relação à ação pedagógica a ser desenvolvida com as crianças. Essa ação pedagógica envolve atividades que contemplam os aspectos do “cuidar e do educar” as crianças no espaço da creche pública. Dessa forma, a expectativa das famílias, no entrecruzamento com as expectativas que as educadoras infantis têm desse ato educativo na creche, contribuirão para a configuração de uma perspectiva de educação para as crianças. Isso se dará a partir das tensões e do diálogo que emergirão durante o desenvolvimento da ação dos docentes com as crianças, no dia a dia da creche.

O confronto entre os pressupostos educativos e os valores adotados pelas duas instituições (a creche e a família) pode gerar tensões, e é a partir dessas tensões que se configuram o formato e a abordagem educativa da creche com as crianças. Isso se explica, em parte, porque as pessoas envolvidas no cotidiano da creche, os integrantes das famílias das crianças, as educadoras infantis, a direção e a coordenação da creche irão se relacionar. Como argumenta Elias (1994b), as relações entre as pessoas, nos seus diferentes agrupamentos, por meio das interlocuções e interações, fazem com que elas desenvolvam suas ideias, pensamentos e comportamentos, mudando seus posicionamentos e ideias a partir da experiência da relação com o outro. Essa dinâmica de modificação de uma pessoa, a partir do relacionamento de uma com a outra, acontece tanto no contexto das relações familiares quanto no contexto das relações entre as famílias e as creches.

Nessas relações, conforme a abordagem de Elias (1994b), as pessoas, na sociedade, estabelecem relações de interdependência. Essas relações se contextualizam em uma rede de funções interdependentes, nos diferentes agrupamentos de pessoas, na qual “cada pessoa singular está realmente presa, está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um o elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente são elos nas cadeias que a prendem”. (ELIAS, 1994b, p. 23). Assim, este estudo terá como pressuposto o de que as famílias e a creche estão inseridas nesse contexto de interdependência, em seus cotidianos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa pode contribuir para o conhecimento da dinâmica dessas relações entre os atores sociais, no cotidiano das instituições de educação infantil, ou seja, pode nos levar a entender quais são as leis que regulam as relações entre a família e a creche e como essas relações são estruturadas. Dessa forma, pretende-se analisar esse funcionamento, pois as pessoas, no cotidiano da creche, desempenham funções e papéis diferenciados e, no relacionamento com as outras, vão desenvolvendo formas de pensar e de participar da educação da criança.

A relação entre a família e a creche está inserida no contexto social e cultural em que o Estado é o responsável por promover a educação das crianças, na creche pública. Isso traz implicações para o conteúdo e para o formato da relação entre essas instituições, uma vez que o Estado determina as formas burocráticas para o funcionamento das instituições tanto no plano organizacional quanto no plano da relação da instituição com a família. No primeiro plano, ele estabelece normas de funcionamento, contratação de pessoal, horários e formato para o atendimento e para a matrícula das crianças. Entre essas normas, destacam-se: o pertencimento da creche ao quadro da educação; o estabelecimento da idade das crianças, entre zero a três anos, para a modalidade de creche; a mudança dos tempos e dos horários para o atendimento das crianças, que passa a ser parcial para as crianças na idade de quatro a cinco anos e oito meses e integral para as crianças de zero a três anos de idade; e a exigência de habilitação profissional em Magistério para os profissionais que atuam na educação infantil. Já no plano da relação entre a creche e a família, o Estado determina que a creche, na sua ação educativa, tenha como perspectiva a complementaridade da ação educativa da família. Essa é uma determinação da legislação da Educação Infantil brasileira que exige que as creches contemplem, em sua proposta educativa, ações que favoreçam a participação efetiva das famílias em seu cotidiano e que também acolham a realidade cultural e social delas. A perspectiva de uma educação complementar enseja ainda que as creches deem ao currículo e às ações de cuidado e de educação, desenvolvidos com as crianças, um formato que atenda às necessidades das crianças no que diz respeito à inserção delas no espaço cultural da creche e ao seu desenvolvimento humano. Portanto, a ação educativa da creche terá as características inerentes ao espaço de educação coletiva das crianças em relação aos horários, à programação pedagógica, à organização do espaço físico e administrativo e à proposta pedagógica a ser desenvolvida.

1.3 Os procedimentos de pesquisa

A partir das características deste estudo e das questões que ele propõe responder, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, e, como técnica para coleta de dados, optou-se pela observação, realização de entrevistas, aplicação de questionários e análise documental.

A pesquisa de campo foi realizada em duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), na cidade de Belo Horizonte. A escolha dessas instituições foi devido à localização delas, na Regional Norte de Belo Horizonte, uma região em que as pessoas estão inseridas em um contexto de violência, criminalidade e desemprego. Outros dois critérios, para a escolha das instituições, foram os de que elas pertencessem à Rede Pública de Ensino e que houvesse a concordância das educadoras infantis, da direção e da coordenação pedagógica em participar da pesquisa.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, que consiste em analisar como se constitui a relação entre a família e a creche, a observação foi uma das técnicas adotadas para a coleta de dados, pois ela contribui, de forma significativa, para “desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais, os segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos”. (TURA, 2003, p. 189). Assim, era necessário que eu, a pesquisadora, estivesse próxima do local onde as relações eram desenvolvidas, conhecendo os atores e seus modos de participação no espaço da creche. A observação aconteceu sistematicamente uma vez por semana, em cada uma das UMEIs, iniciando-se no mês de fevereiro do ano de 2008 e encerrando-se em dezembro desse mesmo ano. Nessa atividade, o objetivo era traçar as formas de relacionamento entre as famílias e a creche, sendo os temas dos diálogos realizados entre as educadoras infantis e os familiares, os quais levavam e buscavam as crianças na creche, um conteúdo importante. A observação se deu também nos rituais das creches: entrada, saída, eventos e festas.

As instituições educativas, por meio de seus Documentos, revelam as concepções e as crenças de seus educadores e gestores sobre os processos educativos das crianças e das famílias que atendem. A análise documental se constituiu em um instrumento que possibilitou coletar dados

sobre a forma como a relação da creche com a família das crianças é construída e a partir de quais princípios. Foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos das instituições, os projetos pedagógicos desenvolvidos com as famílias e a legislação que criou as UMEIs.

A entrevista semiestruturada se constituiu, também, em um instrumento de coleta de dados, nesta pesquisa. Essa técnica é um procedimento importante em pesquisas qualitativas que visam captar, de forma mais aprofundada, os significados atribuídos pelos sujeitos à realidade. Os sujeitos entrevistados foram escolhidos a partir da análise parcial dos dados coletados nas observações. Alguns critérios orientaram essa escolha dos profissionais da instituição para serem entrevistados, tais como: a atuação como educador infantil nas turmas investigadas, a participação na coordenação da UMEI e a disponibilidade para participar da entrevista. Para a escolha das famílias que seriam entrevistadas, os critérios considerados foram: o lugar social ocupado por elas na relação estabelecida com a creche e a disponibilidade para participar da entrevista. A disponibilidade das famílias foi muito difícil de conseguir, pois elas argumentavam que, durante a semana, quando chegavam do trabalho, ainda tinham os afazeres de casa. Algumas entrevistas agendadas para os finais de semana e/ou feriados foram canceladas pelas famílias devido aos seus compromissos particulares. Dessa forma, participaram das entrevistas mais famílias cujas mães não trabalhavam do que aquelas cujas mães trabalhavam. Os pais, quando consultados sobre a possibilidade de dar entrevistas, diziam que as mães poderiam responder melhor sobre as crianças do que eles.

As temáticas das entrevistas foram elaboradas para cada segmento: das coordenadoras pedagógicas, das educadoras infantis e das famílias.

As entrevistas foram transcritas e, após várias leituras, foram elaboradas as categorias de análises que os discursos das pessoas entrevistadas produziram. Para a análise dos dados, optou-se pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2000, p. 31), que se constitui em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, ou seja, há uma busca pelo rigor e pela necessidade de descobrir, de adivinhar e de compreender as comunicações que estão sendo alvo das análises. Essa técnica pode ser também, para o autor, uma análise dos significados ou dos significantes das comunicações em análise.

E, por fim, foram aplicados questionários para as famílias e para as educadoras infantis. O objetivo deles era coletar dados referentes à trajetória familiar dos participantes e as suas ocupações profissionais. Os questionários foram elaborados também para cada segmento.

1.4 Proposta de organização da tese

Na primeira parte do texto, será retracada a história das creches e feita a análise do processo de construção política das Unidades Municipais de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte. A construção histórica dessas instituições é importante para a análise das rupturas e das continuidades no que se refere ao atendimento nas creches e à relação entre elas e as famílias das crianças. Em relação ao processo de construção da política de educação infantil, pretende-se, nessa abordagem, constituir as diferentes formas de participação do Estado na educação das crianças, na idade de zero a três anos, assim como a sua relação com as famílias das crianças até os dias atuais.

Na segunda parte do texto, serão realizadas análises das relações entre a família e as UMEIs, no cotidiano. Essas análises serão feitas a partir dos espaços e das ações desenvolvidas pela instituição para a participação das famílias, da concepção que as educadoras infantis apresentaram sobre a família e o papel dela na educação dos filhos, e da perspectiva das famílias sobre a função da creche. Dessa forma, poderá observar-se o impacto do formato da relação entre a família e a creche no desenho da concepção educativa adotada nas UMEIs, as tensões que emergem no cotidiano dessa relação e a dinâmica dela. Para cada UMEI investigada, será desenvolvida uma seção, com o intuito de apresentar as particularidades de cada uma separadamente.

E, na última parte, serão apresentadas as considerações finais com uma síntese final dos resultados obtidos e o alcance deles.

2 ESTADO E FAMÍLIA: DUAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS COM A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

O ingresso da criança menor de três anos nas instituições públicas escolares de Belo Horizonte é um fenômeno no campo da educação infantil que envolve a família e o Estado. Hoje, cabe ao Estado promover o atendimento das crianças em instituições públicas escolares, cuja educação ofertada seja complementar à educação familiar. Para isso, o Estado teve que desenvolver estudos técnicos, discussões e criar uma legislação específica para essa modalidade de ensino até chegar à criação e construção das creches públicas municipais. Assim, é a partir da participação do Estado na educação de crianças de zero a três anos que surgem algumas questões, tais como: de que maneira foi construída histórica e socialmente a relação entre família e Estado na educação infantil? De que forma a perspectiva do direito da criança interfere na elaboração da política de educação infantil na cidade de Belo Horizonte? Quais são os consensos e as tensões que existiram, ou ainda existem, na criação da carreira do Educador Infantil e das Unidades Municipais de Educação Infantil, em Belo Horizonte? Quais as estratégias utilizadas pelo Estado para se relacionar com as famílias das crianças de zero a três anos, no sistema de educação pública municipal?

Essas questões serão discutidas, neste capítulo, na tentativa de compreender e de desvelar as mudanças ocorridas na relação entre o Estado e a família na educação das crianças menores de três anos, na cidade de Belo Horizonte. Isso se dará a partir de uma abordagem histórica das práticas educativas medievais com as crianças, na Europa, tendo como referência o estudo iconográfico de Áries desde a Idade Média até o século XX. E também serão contempladas a constituição do atendimento educacional à infância no Brasil e a atuação do setor público nessa modalidade de ensino a partir do século XVII até os dias atuais.

2.1 A construção histórica e social da relação família e Estado na educação das crianças menores de três anos

O Estado e a família são duas instituições que historicamente se ocupam da educação das crianças de zero a três anos. O Estado, até meados do século XX e início do século XXI, teve uma participação discreta no que se refere à elaboração de ações que visavam à educação das crianças pequenas. Ele optou por transferir, delegar essa responsabilidade às instituições particulares confessionais ou leigas ligadas à caridade ou à filantropia. Desse modo, o formato de acordo mais utilizado entre o Estado e as instituições assistencialistas foi o de convenios. O convênio mais difundido foi o Projeto Casulo, estabelecido entre a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA) e as instituições de educação infantil sendo que as creches em menor proporção e as pré-escolas em maior proporção, que funcionou a partir do ano de 1977 e perdurou por vários anos. Nesses casos, o Estado repassava a essas instituições uma verba, o que, na maioria das vezes, era insuficiente para cobrir as despesas. (VIEIRA, 1986). Mais tarde, essa situação mudou significativamente, pois o Estado, a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988, de discreto colaborador, teve que assumir e ofertar a modalidade de educação infantil para as crianças cujas famílias optassem por matricular seus filhos nas escolas.

O estudo de Vieira (1986) mostra que o Estado atuou na área de creches principalmente por meio de instituições da área da assistência social e da saúde. Essa atuação se intensificou, no Brasil, a partir da década de 1940, no momento em que:

[...] ocorreu uma mudança qualitativa no comportamento assistencial do Estado e do empresariado em relação aos trabalhadores urbanos, quando o paternalismo, não desprovido de interesse econômico, cedeu lugar a uma política mais global, representativa de uma nova racionalidade. As novas necessidades de uma sociedade urbano-industrial que se instalava no Brasil embasavam essa mudança. (VIEIRA, 1986, p. 72).

A autora mostra que o poder público federal respondeu à necessidade de creches na área da Assistência Social, criando instituições de caráter majoritariamente assistencial, como: o Departamento Nacional da Criança (DNCR), o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), O Conselho Nacional de Serviço Social do Ministério da Educação e Saúde e a Legião Brasileira de

Assistência Social. Essas instituições perduraram por algum tempo e depois foram extintas, e outras foram criadas para substituí-las. O SAM, por exemplo, foi substituído, a partir de 1970, pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e pelo DNCR, os quais cumpriram o papel de atender às crianças abandonadas e prestar assistência à mãe e à criança.

O DNCR e a LBA foram duas instituições que contribuíram significativamente no desenho do atendimento à creche no país. Como mostra Vieira (1986), esses órgãos do governo se constituíram como respostas do Estado à demanda por creches no Brasil. Desde a sua criação, o DNCR deixou marcas na política de assistência à mãe e à criança. Nessa política, “as creches eram justificadas como elementos da puericultura social ou puericultura extra-uterina, no combate às criadeiras”¹. De acordo com a autora, “A ação do Estado no Brasil, na área de creches, desenvolvida desde a década de 40, caracterizou-se pela execução indireta, na forma de associação com instituições particulares de caráter filantrópico leigo ou confessional”. (VIEIRA, 1986, p. 149). Ela mostra ainda que o Departamento Nacional da Criança e a Legião Brasileira de Assistência Social foram os órgãos que repassaram recursos do governo para essas instituições que atendiam à infância.

A concepção de creche é uma construção social e histórica de cada sociedade. A autora supra citada destaca que, no Brasil, influenciada pela construção em voga nos países europeus, a creche nasce para atender a uma necessidade da mulher pobre e da mãe trabalhadora. A partir da difusão do ideário da emancipação da mulher, surge, nos debates, o tema sobre quem seria, a partir de então, o responsável pelos cuidados e pela educação dos filhos dessas mulheres. Vieira (1986) argumenta que os autores de publicações sobre o atendimento à infância no país, após estudos e conhecimentos de como os países europeus respondiam a essa necessidade, defendiam que o Estado deveria se associar às instituições particulares por meio de subvenções e exercendo o controle sobre elas. Esse foi o modelo implantado, e o DNCR foi a instituição que, ao longo de sua existência, controlou o processo, difundindo normas e conceitos para o funcionamento das creches a partir dos conhecimentos da medicina higiênica e da puericultura.

¹ As criadeiras, de acordo com Vieira (1987), eram mulheres que prestavam serviços às mães que trabalhavam fora, cuidando dos filhos e filhas destas. O atendimento a essas crianças era prestado nas casas das criadeiras, que geralmente moravam em cortiços ou favelas. As críticas a essa prática seriam: a precariedade das residências (pouca luz e ar, promiscuidade), a falta de conhecimentos sobre a alimentação das crianças e a separação da criança de sua mãe.

Assim, a creche nasce tendo como função precípua a de guarda das crianças, filhos de mães que exerciam atividades profissionais. “Um mal necessário”, essa visão da creche se destacou nos discursos proferidos por meio das publicações do DNCR, nos manuais sobre a organização e o funcionamento das creches. Essa expressão, encontrada por Vieira (1986) em seu estudo, revela que o surgimento da creche se deu em um contexto de desvalorização e de desqualificação das criadeiras em relação aos cuidados oferecidos por elas às crianças cujas mães trabalhavam fora. Ou seja, as residências das criadeiras eram inadequadas, sem as devidas condições de higiene e ventilação e até mesmo de referências de comportamento moral. Como mostra Vieira (1986), os estudos descreviam-nas como sendo mulheres geralmente idosas, vizinhas das mães das crianças e que cobravam preços fixos por seus trabalhos. Entre as criadeiras, podiam ser encontradas mulheres ignorantes e más, portadoras de doenças contagiosas, e também aquelas boas e carinhosas. As trabalhadoras que utilizavam esse serviço eram as mães que atuavam no serviço doméstico (cozinheiras, copeiras, amas-secas e outras). Portanto, essa categoria de mães trabalhadoras era o público alvo da creche, dado divulgado pelo DNCR, nos anos da década de 1950: mães solteiras, mulheres abandonadas pelos seus companheiros, viúvas e, finalmente, mulheres casadas que necessitavam de complementar a renda familiar com a sua atividade profissional. Assim, como argumenta Vieira (1986, p. 154): “[...] a creche vinha responder a uma anormalidade social com a entrada da mulher/mãe no mundo do trabalho, fora do lar, longe do bom e salutar convívio da família”.

No final dos anos de 1970, o Estado muda a concepção de creche, no país, com a criação do Projeto Casulo por meio da LBA. Essa é uma nova estratégia do poder público para o atendimento às crianças pobres e desnutridas, as quais, até então, de acordo com Vieira (1986), eram atendidas pelos programas desenvolvidos pela LBA, no país, que visavam a recuperação nutricional das crianças de um a seis anos de idade que apresentassem sinais de desnutrição, *deficit* estatural ou outros sinais clínicos de carência. No novo formato, a LBA passa agora a atender às comunidades carentes, representadas por associações comunitárias, prefeituras municipais e instituições de assistência aos carentes. Assim, busca-se atender à clientela infantil com vistas a promover o seu desenvolvimento global nos aspectos biológico, psicológico e social. As instituições recebiam os recursos financeiros, calculados em função do número de alunos atendidos, para serem gastos com alimentação, prioritariamente, e com material pedagógico.

(VIEIRA, 1986). Essas mudanças representaram “uma descontinuidade na maneira do Estado conceber a assistência à criança pobre, tanto em relação à prática e aos preceitos do DNCr, quanto à prática da própria LBA”. (VIEIRA, 1986, p. 254). Como aponta a autora, o Projeto Casulo visava ampliar o número de crianças atendidas com um baixo custo operacional.

Além da assistência ao público infantil com idade de zero a seis anos, com vistas ao seu “desenvolvimento global”, o Projeto Casulo tinha ainda o objetivo de envolver as famílias desse público, incentivando-as a participar da comunidade. O projeto previa que as instituições funcionassem nos espaços ociosos existentes na comunidade. Essas instituições seriam selecionadas a partir de critérios, como: a localização, próxima às comunidades carentes; a existência de recursos assistenciais para as crianças na faixa etária de zero a seis anos; a existência de instalações ociosas na comunidade; a prioridade ao atendimento às famílias de baixa renda; a integração dessas famílias aos recursos da comunidade; entre outros. Os requisitos para a seleção das crianças também foram previamente estabelecidos, destacando-se, entre eles: a criança deveria ser membro de família de baixa renda; a mãe deveria trabalhar ou pretender trabalhar fora; a família deveria residir na comunidade onde a unidade fosse implantada. (VIEIRA, 1986).

Para autores como Kuhlmann (2000) e Vieira (1986), esse novo formato de política de atendimento à infância no Brasil se traduziu em programas de cunho compensatório. Tais programas surgiram nos Estados Unidos e na Europa, no início da década de 1960, e tinham por objetivo “compensar as deficiências culturais das crianças e de suas famílias”. Como mostra Kramer (2003), as crianças oriundas das classes sociais dominadas eram comparadas, nos discursos oficiais, às crianças vindas das classes dominantes. Isso significava considerar as primeiras como carentes, deficientes, privadas de cultura, por não terem atitudes e comportamentos que correspondessem ao padrão estabelecido.

Entretanto, os programas fundamentados na defasagem cultural das crianças e das famílias foram amplamente criticados, e pesquisas realizadas nos Estados Unidos comprovaram a sua ineficácia. Forquin (1995) afirma que muitos desses programas compensatórios foram destinados à infância e tinham por objetivo principal:

[...] fornecer à criança um certo número de estímulos educativos, previamente ou de forma paralela à educação escolar “normal”, a fim de contribuir para a correção ou compensação das “carências culturais” do meio familiar, com a preocupação de “igualizar as oportunidades” em face da competição e seleção escolares e atenuar as desigualdades sociais. (FORQUIN, 1995, p. 45-46).

O mesmo autor destaca ainda que o fracasso do Programa *Head Start*, em que as crianças beneficiadas não obtiveram melhores resultados escolares, colocou em questão esse princípio da explicação culturalista das desigualdades sociais.

Um outro mote de críticas à educação compensatória, apresentado por Forquin (1995), é o que ele denomina crítica de esquerda. Nessa perspectiva, a crítica à pedagogia compensatória apresenta duas questões a serem analisadas: a primeira se refere ao fundamento da teoria do *deficit* na assimilação entre o funcionamento linguístico e o funcionamento cognitivo, o que contradiz as pesquisas sobre a relação entre a linguagem e o pensamento; a segunda questão recai sobre as técnicas utilizadas para a coleta de dados linguísticos, em que as diferenças de ordem estilística e cultural podem ser tratadas como desigualdades, bem como a não observância de certos usos pode ser considerada como deficiência ou inferioridade. “Assim as disparidades são tratadas como desvios de comportamento, a diversidade como desigualdade”, como afirma Forquin (1995, p. 46-47). Tais críticas, na visão do autor, deslocam a problemática das desigualdades no campo da educação, uma vez que trazem para a análise os grupos menos favorecidos e a sua relação com a escola, a qual passa a ser então considerada, “em grande parte, responsável pelo fracasso escolar das crianças de meios populares porque veicula uma cultura e uma simbólica fundamentalmente estranhas à sua cultura, destruidoras de sua identidade, e que as desqualificam ao tentar ‘salvá-las’”. (FORQUIN, 1995, p. 47).

Entre os autores brasileiros, Kramer (2003) se destaca como crítica aos Programas de pré-escola de caracteres compensatórios desenvolvidos no país e inspirados no modelo americano. A referida autora mostra as consequências da transposição da educação compensatória americana para o Brasil. Entre essas consequências, pode-se destacar o que se refere ao conceito de marginalidade e à prática da implantação de programas de maneira uniforme no país, os quais apresentam diretrizes, estratégias e conteúdos únicos, independentes do local em que estejam sendo desenvolvidos.

A respeito da marginalidade, Kramer (2003) argumenta que o Brasil é um país cuja economia é dependente e onde há uma parcela grande da população em subempregos. Nesse contexto político e social, a seleção da clientela dos programas compensatórios contribuiria para esconder a situação da classe social do grupo mais carente da população na sociedade capitalista e as verdadeiras causas do fracasso escolar de suas crianças. Outro aspecto analisado pela autora se refere ao que ela denomina teoria funcionalista da marginalidade e a representação dos grupos marginais, nessa perspectiva. Nos países centrais, “a marginalidade é definida enquanto uma disfunção social: parte-se do princípio de falta ou carência de determinados atributos, e, considera-se que tanto a integração quanto a modernização são formas de superação de uma dada situação de pobreza”. (KRAMER, 2003, p. 103). Já nos países dependentes, mais especificamente no Brasil, ela argumenta que na “educação brasileira da situação de marginalidade resulta o imenso fracasso escolar das crianças provenientes daquelas classes por não possuírem os requisitos eminentemente culturais exigidos pela escola”. (KRAMER, 2003, p. 104). Nessa conjuntura, para a autora, a proposição de programas compensatórios com o objetivo de promover mudança no quadro social representa uma camuflagem das causas primeiras do fracasso das crianças.

Em relação à implantação de programas compensatórios de maneira uniforme, Kramer (2003) ressalta a necessidade de se considerar, na elaboração de programas pré-escolares, a cultura de origem das crianças como ponto de partida para as propostas pedagógicas, com o objetivo de que elas adquiram o saber dominante, excluindo, dessa forma, a desconsideração das expressões culturais em que a criança e a sua família vivem.

Os debates e as críticas a esses programas, que visavam compensar as carências das crianças, se intensificam no meio acadêmico e também na sociedade de modo geral. Nos anos de 1980, crescem as reivindicações dos movimentos sociais em relação ao atendimento das crianças em creches e em pré-escolas. Entre esses movimentos, destacam-se aqueles promovidos pelo movimento feminista, que, junto com as pressões promovidas por associações de bairro, contribuíram significativamente para as mudanças que ocorreram na creche, principalmente com relação à concepção, à função e ao lugar social ocupado por ela. Campos (1999) mostra, por exemplo, que a reivindicação por creche, na pauta dos movimentos sociais, em meados dos anos

1970, trouxe como novidade justamente a mobilização feminina: “são as mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros que incluem a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizam, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política”. (CAMPOS, 1999, p. 122).

Nesse cenário, segundo Campos (1999), várias creches foram criadas, embora com um baixo índice de profissionalização. Em vários casos, as próprias mães, inclusive algumas que participavam dos movimentos de reivindicação por creches, foram admitidas como trabalhadoras e cuidadoras nas creches, uma situação que se fez possível pela completa ausência de exigências de formação especializada para a ocupação do cargo de cuidado das crianças.

Entretanto, nos anos de 1980, essa realidade se torna alvo de análises de estudiosos de universidades e de representantes das administrações públicas, os quais denunciam a baixa qualidade do atendimento prestado às crianças nas creches. Isso já marca uma mudança de perspectiva. A criança pouco a pouco passa a ser vista como portadora de direitos. Essa visão passou a ser disseminada e conformada pela legislação: a Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), entre outras.

A partir do exposto, pode-se afirmar que a atual forma de atuação do Estado na educação das crianças menores de três anos resulta de uma série de mudanças na estrutura da sociedade, envolvendo alguns atores sociais, como a família, a mulher e a criança. A família, hoje, com as suas diversas formas de organização, opta por dividir com o Estado a educação das crianças pequenas. A mulher reivindica e tem, cada vez mais, assumido um lugar no mercado de trabalho e permanecido mais tempo na escola, além de ocupar o lugar social de mãe. A criança, por sua vez, se transforma em um foco das políticas públicas na perspectiva do direito. Essas mudanças demandam do poder público uma atuação mais efetiva no processo de educação das crianças, em instituições públicas de educação infantil.

2.2 A concepção de infância e os modos de cuidar das crianças

O estudo de Ariès (2006) sobre a história da infância e da família na Europa mostra que, no período da Idade Média, as famílias enviavam as crianças, a partir da idade de sete anos, para as casas de outras famílias para serem educadas lá. Elas se tornavam aprendizes nessas residências, envolvendo-se na aprendizagem das tarefas domésticas. Essa prática educativa era comum a todas as classes sociais, não havendo repugnância pela realização de tarefas domésticas, como servir a mesa e preparar material de pintura para o pintor. Enfim, no material estudado pelo autor, crianças e adultos estavam misturados no cotidiano, seja nas atividades laborais, seja nas atividades de lazer. Para Ariès (2006, p. 158), era por meio do contato diário “que elas aprendiam a viver”.

Desse modo, de acordo com o autor, as crianças se separavam de suas famílias desde muito cedo. Ele conclui que: “A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos”. (ARIÈS, 2006, p. 158). Nesse contexto, a família, na percepção de Ariès (2006), era uma realidade moral e social mais do que sentimental. Para as famílias mais pobres, a instituição da família correspondia ao local onde se instalava o casal: a aldeia, a fazenda, o pátio, ou a casa dos amos e senhores, onde passavam mais tempo que em suas residências, as quais, às vezes, elas nem possuíam. Já para as famílias ricas, a noção de família se misturava com a de prosperidade do patrimônio, a honra do nome. Assim, para o autor, os sentimentos de infância e de família estavam separados.

Como se pode perceber, o estudo de Ariès (2006) mostrou que o sentimento de família e o sentimento de infância não foram sempre como são vistos na atualidade, eles mudaram ao longo do tempo. A iconografia revela que o sentimento de família era algo desconhecido na Idade Média, tendo surgido a partir dos séculos XV e XVI e se consolidado no século XVII. Pode-se dizer, com esse estudo iconográfico, que o sentimento de infância e o sentimento de família estão ligados, ou seja, na medida em que, nos séculos XVI e XVII, a família modifica as suas atitudes em relação à criança, esta assume um novo lugar na vida sentimental da família. A relação entre pais e filhos tende a ser mais próxima, concentrando-se em torno da criança.

Além disso, Ariès (2006) mostra que a escola surge no século XV como uma necessidade moral dos educadores, que acreditavam ser necessária a retirada das crianças, a partir da idade de sete anos, do convívio com os adultos para proteger a inocência delas e ensiná-las a resistir às tentações dos adultos. Seria ainda, uma “preocupação dos pais em vigiar seus filhos mais de perto”. (ARIÈS, 2006, p. 159). A educação das crianças passa, a partir de então, a ser ministrada no espaço da escola, e, conseqüentemente, a aprendizagem deixa de ser empírica a partir da experiência cotidiana das crianças junto aos adultos, tornando-se, cada vez mais, uma prática social escolarizada. Evento esse que, na análise de Áries (2006), revela uma aproximação da família com as crianças. Assim, a escola desempenha um papel importante na mudança da relação entre as famílias e as suas crianças, que passa a ser fundamentada em um estreitamento de laços afetivos entre eles.

O acesso à escolarização ocorreu de forma diferenciada: por gênero e classe social. As meninas, em sua maioria, eram educadas em casa, ou na casa de outros (vizinhos, parentes e outros). Algumas eram educadas em “pequenas escolas”, ou em conventos, como salienta Ariès (2006, p. 160). É a partir do início do século XIX que as meninas começam a ter acesso à educação escolar. Já os meninos originários das camadas médias da população tiveram acesso à escola, enquanto que os pertencentes à alta nobreza e os artesãos continuaram a sua aprendizagem no modelo anterior, como pajens de grandes senhores e aprendizes. (ARIÈS, 2006).

Já para a educação das crianças menores de sete anos, as práticas adotadas foram variadas. Nos estudos de Ariès (2006), as crianças, até os sete anos de idade, ficavam com as suas mães ou com as amas, das quais recebiam cuidados e educação. Tal prática social prevaleceu no período da Idade Média até o início dos tempos modernos.

No século XVII, as famílias ricas costumavam enviar as crianças para as casas das amas para que fossem amamentadas; situação essa que posteriormente se inverte, passando a ama a se deslocar para a residência da criança. Tais práticas revelam a importância da criança para o desenvolvimento da família moderna que nascia naquele momento. Assim, a rede de relações familiares se volta para a valorização da intimidade, do encontro entre pais e filhos. Essa prática de recorrer às amas para amamentarem as crianças perdurou até o século XIX, quando são

difundidos os estudos científicos sobre a infância e as ideias sobre a higiene. Nessa época, a criança passa a ser vista como diferente do adulto, e as suas especificidades são o alvo da atenção de estudiosos de vários campos do conhecimento, como a pedagogia, a medicina e a psicologia. Os discursos sobre a infância e a criança, divulgados nesse período, influenciaram significativamente as práticas educativas das crianças tanto nas famílias quanto nas creches.

A educação da infância brasileira sofre o impacto dessas práticas educativas descritas da realidade européia e analisadas por Ariès (2006), resguardando, no entanto, a sua especificidade social e cultural. Como mostra Farias (2005), a educação, no Brasil, tem início com a chegada dos Jesuítas no país e apresenta algumas características específicas: ela estava articulada aos objetivos políticos da metrópole: combater o protestantismo e educar os índios para a submissão por meio do catolicismo. Dessa maneira, o sistema educacional jesuítico se destinava aos filhos dos colonizadores ou para formar sacerdotes; as mulheres e os negros não eram sujeitos dessa educação. No entanto, assim como na Europa, a criança era valorizada como riqueza da nação, influência esta que se deu a partir do século XIX, com a colonização portuguesa no Brasil.

Farias (2005) mostra, em seu estudo, que a educação realizada pelos Jesuítas se centralizava nos ensinamentos da fé católica e na educação para a submissão. Com isso, a Igreja Católica propagava duas representações da infância: a da criança mística e a da criança que imita Jesus. Na primeira, a criança era vista por suas qualidades individuais, e, na segunda, ela passava, como Jesus, por dores e por agonias físicas. Os jesuítas elegeram a criança como um de seus alvos a partir dessa concepção, segundo a autora. Assim, “a infância era considerada momento ideal do processo de aculturação efetivada por meio da catequese e a família também poderia ser atingida através da criança”. (FARIAS, 2005, p. 37). Pode-se dizer que a educação da criança seria um recurso para que a igreja educasse a família na prática educativa proporcionada pelos Jesuítas.

Na sociedade em que predominava a organização familiar patriarcal, a condição social da criança imprimia os modos de seu tratamento e de sua educação. Como retrata o estudo de Farias (2005), ao passar pelo período considerado crítico, que se dava até os cinco anos de idade, quando a mortalidade infantil era acentuada, a criança da casa-grande era vista como “menino diabo”, e, a partir dos nove ou dez anos de idade, ela se tornava um adulto em miniatura, na forma de trajar e

nas atitudes esperadas delas por parte dos adultos. A criança negra, filha de escravos, era chamada de moleque, ou moleca, e tinha como função fazer companhia para os filhos dos senhores de escravos, os quais a doavam a seus filhos, sendo tratada por eles como brinquedo. No que se refere à educação diferenciada, a criança da casa-grande era instruída em sua casa, enquanto que a criança negra, a partir dos sete anos de idade, iniciava a aprendizagem dos afazeres inerentes à sua condição de escrava. (FARIAS, 2005).

Uma outra prática educativa existente no Brasil, no século XIX, que ressalta a diferenciação por sexo, por nível socioeconômico e racial, traz para o cenário da educação das crianças a figura da preceptora. A família que tinha um poder aquisitivo melhor oferecia a educação para suas crianças em casa, por meio da contratação de preceptoras, as quais inicialmente se incumbiam preferencialmente da educação das meninas e posteriormente atuaram com ambos: meninos e meninas. Como mostram Ritzkat (2000), Mauad (2008) e Gouvea (2002), há uma diferenciação no conteúdo e na forma da educação das meninas e dos meninos. As primeiras recebiam uma educação cujos conteúdos privilegiavam os conhecimentos do universo feminino e a habilidade social e se iniciava pela atuação da mãe, sendo complementada pela preceptora e/ou pela escola formal. Já os meninos eram submetidos a um processo educativo em que prevaleciam os aspectos intelectuais, e sua educação tinha uma duração maior, estendendo-se da aprendizagem inicial no lar aos colégios. Assim, “o que a educação e a escolha de um certo tipo de instrução arbitravam era a forma de acesso da criança ao mundo adulto, definindo-se os papéis sociais do homem e da mulher desde a meninice”. (MAUAD, 2008, p. 155). Isso justificava a forma diferenciada de educação para crianças pertencentes ao sexo feminino e para as pertencentes ao sexo masculino.

O debate que emerge nesse contexto histórico sobre a educação e a instrução das crianças maiores de sete anos revela que os papéis da escola e da família são bem definidos. À escola cabe ministrar a instrução a partir do ensino dos conhecimentos das disciplinas escolares, enquanto que a educação era uma tarefa da família, cujos princípios da moral, dos valores, da responsabilidade e da ética seriam seu conteúdo basilar. Esses eram os pressupostos colocados para a educação das crianças da elite, a partir dos sete anos de idade. Para as crianças menores, os cuidados seriam de responsabilidade da mãe. Nesse sentido, são divulgadas, por meio de manuais e de periódicos, as diversas maneiras de se cuidar das crianças nessa idade. Essa prática foi uma

estratégia cuja função era influenciar as mulheres para que assumissem a tarefa da amamentação de sua prole, além de cuidar dos seus filhos, tendo como fundamento os conhecimentos médicos sobre a higiene infantil e a higiene do lar. (MAUAD, 2008).

Nesse cenário, as creches surgem como uma opção para a guarda das crianças, menores de três anos de idade, das famílias de classe social menos abastada, cujas mães exerciam atividades profissionais fora do lar. Os princípios educativos das creches, nas análises de Kuhlmann (2001), estão presentes desde a sua criação, no ano de 1844. Postulava-se que a creche deveria oferecer às crianças “reais condições de um bom desenvolvimento, que para numerosas crianças ela se constituiria em um lugar melhor do que a casa”. (KUHLMANN, 2001, p. 8). É importante destacar que as práticas educativas das creches visavam educar as crianças e suas famílias para a submissão e a adaptação social, conforme argumenta Kuhlmann (1998, p. 166) ao se referir ao processo histórico de constituição das instituições de atendimento à infância: “Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados”. O que, segundo ele, significa que a educação ofertada não teria o caráter emancipatório.

Nesse cenário dos fins do século XX e início do século XXI, as creches, de local de guarda das crianças, se tornam espaços de educação coletiva, gerenciados pelo Estado no âmbito das secretarias municipais de educação.

O Estado e a Família, nesse novo contexto, se tornam complementares na educação das crianças. A educação moral, dos valores, das condutas sociais e dos afetos prevalece sobre a educação instrucional para as crianças na faixa etária de zero a três anos. Então, pode-se afirmar que tanto as famílias quanto o Estado poderiam desenvolver ações para a formação das crianças nesses aspectos, de forma a não desqualificar a perspectiva educativa um do outro. Essa integração de ações entre o Estado e a família é uma das mudanças trazidas pela educação pública das crianças nas creches.

Como mostram autores como Kuhlmann (1998, 2000) e Vieira (1986), as formas de atendimento promovidas pelo Estado à infância e os discursos sobre as crianças e sobre suas famílias, veiculados nos textos das legislações, na imprensa, nas temáticas de congressos sobre a infância, deixam perceber que historicamente as creches visavam não somente a atender as crianças mas também educar os pais representantes dos estratos mais pobres da população. Segundo Kuhlmann (1998):

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônima de emancipação. (KUHLMANN, 1998, p. 182).

Assim, as ações do Estado para o atendimento às crianças menores de seis anos se caracterizaram pela diferenciação das finalidades da educação delas e de suas famílias, conforme o seu pertencimento social. Contudo, a perspectiva apontada pela legislação atual é a de que a creche, como integrante do Sistema Público Municipal, se constitua em um espaço coletivo para a educação infantil. E um dos princípios dessa nova realidade é o do direito das crianças à educação pública, e o objetivo da creche é promover o seu desenvolvimento global em complementaridade à ação educativa familiar. Portanto, pode-se dizer que houve uma mudança significativa nas formas do Estado e da família se envolverem na educação das crianças na faixa etária de zero a três anos. O Estado passa a ser o responsável pela educação dos pequenos em creches públicas, e a família passa a ter mais uma opção para educar seus filhos em espaço extrafamiliar. Assim, pode-se pressupor que tais mudanças demandem novas formas de envolvimento dessas instituições na ação educativa nas creches.

Nessa perspectiva, as Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte, as UMEIs, surgem no século XXI, trazendo como princípios a complementaridade da educação da família e o educar e cuidar da criança pequena de forma indissociável. Essa concepção denota novos pressupostos para as práticas educativas com as crianças nas creches e novos fundamentos para a relação entre as famílias e as instituições, ou seja, ao impor o papel da creche como sendo complementar ao da família, supõe-se a existência de uma relação entre as duas instituições,

pautada pelo conhecimento mútuo dos propósitos educativos de ambas nas ações de cuidar e educar as crianças.

2.3 A Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte: o processo de construção de uma política pública na perspectiva do direito das crianças

A criação da rede pública de creches em Belo Horizonte pode ser vista como uma conquista social. Isso se explica, em parte, pela existência dos movimentos sociais da região metropolitana de BH, como o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) e as representantes das mulheres trabalhadoras das comunidades, que lutaram pela criação das creches comunitárias. Como em outros lugares, as creches belo-horizontinas se constituíam, a princípio, em instituições assistenciais e se caracterizavam pelas condições precárias do espaço físico, pela contratação de profissionais com baixa escolaridade e pela participação da comunidade em sua gestão. Com isso, as reivindicações para que houvesse um maior envolvimento do Estado nessas instituições surgem com eloquência nas creches comunitárias e dão início ao formato da “parceria” entre elas e o poder público por meio de convênios. Como consequência dessa relação de parceria, profissionais e familiares envolvidos com esse segmento das creches e com o Movimento de Lutas Pró-Creches tiveram participação ativa nas discussões realizadas com o poder público durante o processo de criação das instituições públicas municipais, denominadas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), na cidade de Belo Horizonte. Ou seja, a participação popular na construção da política para a educação infantil se materializou, em parte, por meio dos representantes dos movimentos de luta por creches que trouxeram contribuições substanciais às reivindicações da população pelo atendimento das crianças de zero a três anos na esfera pública municipal.

Em relação ao conveniamento, essa modalidade de repasse financeiro era gerenciada pela Secretaria Municipal de Assistência Social e consistia no repasse de verba pelo poder público às entidades não governamentais que atuavam na educação infantil. Segundo Vieira (1986, 2008), a partir de 1977, inicia-se o repasse de recursos públicos às creches comunitárias com destaque

para o Projeto Casulo, que foi implantado nacionalmente pela Legião Brasileira de Assistência Social (LBA). Na cidade de Belo Horizonte, o primeiro Convênio entre o Município e as creches foi assinado no ano de 1983, na administração do Prefeito Hélio Carvalho Garcia. Entre o primeiro termo do convênio e os mais recentes, ocorreram mudanças que visavam atender à legislação nacional para a educação infantil. Tal legislação determinava que a creche fizesse parte da educação básica, sendo a sua função primeira promover o desenvolvimento educacional pleno da criança. Rompia-se, dessa forma, com a função de guarda das crianças para que as mães pobres pudessem trabalhar fora de casa. Tal convênio objetiva ainda atender a necessidade do município de ampliar as vagas para a educação infantil, principalmente na modalidade de creche, uma vez que, nesse período, até 2004, as creches públicas ainda não haviam sido criadas, o que justifica a manutenção desse convênio até os dias atuais.

As mudanças que ocorreram nos termos do convênio, ao longo do tempo, foram analisadas por Silva (2002). Segundo a autora, quando foi assinado o primeiro convênio entre a Prefeitura Municipal e as creches comunitárias, participavam deste 17 creches, atendendo a aproximadamente 720 crianças. Como mostra a Minuta de Convênio de 1983, cláusula primeira: “O presente convênio, [...] visando a melhoria das condições de atendimento às crianças carentes, filhos de mães que trabalham fora do lar e que são assistidas pela entidade conveniente [...]”. (BELO HORIZONTE, 1983 *apud* SILVA, 2002, p. 77).

Nos anos da década de 1990, já sob os efeitos dos artigos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, houve mudanças nos termos do convênio, o qual passa a ter como objetivo a contribuição financeira e o acompanhamento técnico da creche, além disso, “desapareceram [da cláusula primeira] a expressão ‘criança carente’, assim como a destinação do convênio apenas para ‘filhos de mães que trabalham fora do lar’”. (SILVA, 2002, p. 87).

Diante desse quadro, pode-se afirmar que a carta constitucional contribuiu para que fosse adotada uma concepção diferente acerca dos usuários das instituições de educação infantil e da própria identidade dessas instituições no cenário educacional mineiro. Com a Constituição de 1988, a creche, que a princípio era tida como um local de guarda da criança, passa a ser um espaço educativo, um direito da criança e uma opção da família. Entretanto, existe um hiato entre as

prescrições legais e a realidade instituída, pois no formato atual da política de educação municipal está previsto que 70% das vagas sejam preenchidas por crianças em situação de risco social e por aquelas vindas de famílias carentes, o que não cobre a demanda total dos requerentes², porque, após os sorteio de vagas para matriculas nas instituições públicas, as crianças inscritas e não contempladas com as vagas ofertadas compõem uma lista de espera. À medida que as vagas surgem, as crianças da lista de espera são chamadas de acordo com a ordem dos sorteios. Contudo, a creche, inserida no âmbito da educação básica, assume uma nova identidade, implicando que novas ações sejam realizadas para oferecer cuidado e educação. Isso exige a reformulação de vários aspectos do seu funcionamento, tais como: a contratação de pessoal habilitado, a organização do espaço físico e a relação com as famílias.

Há, assim, uma participação decisiva do Estado no funcionamento das creches. De acordo com Bourdieu (1996, p. 116), “através do enquadramento que impõe às práticas, o Estado instaura e inculca formas e categorias de percepção e de pensamento comuns, quadros sociais da percepção, da compreensão ou memória, estruturas mentais, formas estatais de classificação”. Assim, é por meio dessas práticas que o Estado obtém a legitimidade das ações que institui, como é o caso das creches, onde o calendário, o espaço físico, os profissionais e a alimentação, tudo está sob as regras do governo.

A criação da rede pública municipal de creches, na capital, foi um processo que se constituiu ao longo de várias administrações municipais, entre essas se destacam as dos Prefeitos: Patrus Ananias do PT (Partido dos Trabalhadores), Célio de Castro do PSB (Partido Socialista do Brasil) e Fernando Pimentel do PT. À medida que mudavam os governos, as novas gestões desenvolviam ações com relação às creches, às vezes representando as continuidades, às vezes apresentando rupturas com a gestão anterior. No caso específico da capital, Belo Horizonte, essas diferentes administrações públicas, que construíram a política de educação infantil, se caracterizaram pela promoção da sua normalização e da sua regulação para a obtenção de reconhecimento e de legitimidade. Dessa forma, uniram-se o campo jurídico, o campo da educação, o campo da saúde e o campo da assistência, e, por meio de comissões técnicas e de

² A despeito da demanda real das famílias por atendimento em creches, faz-se necessário a realização de estudos e pesquisas para um maior detalhamento dessa questão.

equipes técnicas, se traçou inicialmente um quadro do atendimento na cidade, realçando suas limitações e possibilidades. Para isso, foram solicitados estudos, junto às universidades, a respeito das instituições de educação infantil já existentes. O conhecimento advindo desses estudos contribuiu de maneira significativa para a normalização e para a regulação da educação infantil no município.

Na gestão do Prefeito Patrus Ananias, as ações pareciam buscar um estreitamento da relação entre o governo e os movimentos sociais. Houve um movimento para garantir a inserção de pessoas vinculadas às creches comunitárias em cargos da gestão municipal e em cargos técnicos e na continuidade da política de convênios. (SILVA, 2002). Como mostra a autora, a constituição de uma equipe formada por pessoas historicamente vinculadas às creches comunitárias, juntamente com a aposta política do governo na participação popular, nas decisões políticas, favoreceu a opção pela continuidade da política de conveniamento, mesmo em um contexto em que a conjuntura legal e política estimulavam mais investimentos na criação de uma rede própria de educação infantil. Os argumentos favoráveis a essa ação, apresentados pelo então Prefeito da cidade, destacavam a opção pela valorização e o respeito à história dessas instituições, como mostra o depoimento do prefeito à autora:

[...] Então a gente tinha claro que a curto prazo a Prefeitura não teria como municipalizar as creches, esse foi um ponto. Agora entra outro aspecto que pesou depois para a gente, dentro dessa linha da democracia participativa eu mesmo reavaliei um pouco na Prefeitura se seria o caso, eu tenho dúvidas sobre isso, te confesso, se municipalizar no sentido de estatizar as creches comunitárias, sabe, porque eu considero que uma das coisas bonitas na história de Belo Horizonte, que é uma cidade que tem uma história muito bonita do ponto de vista da solidariedade, da participação social, dos movimentos sociais, um capítulo assim muito luminoso na história de Belo Horizonte, que eu acompanhei muito pessoalmente, foi a história das creches, do movimento popular de luta pró-creches. Esse movimento nasceu nas bases, nasceu em grande parte na periferia, mulheres pobres, comunidades pobres se organizando através das mulheres para cuidar da assistência e educação das crianças dessa faixa de zero a seis anos, uma faixa completamente desassistida pelo poder público. Então eu considere muito os dois aspectos, de um lado as limitações de recurso do poder público, de outro lado a grande experiência participativa de Belo Horizonte, que se você municipaliza no sentido de estatizar, você também quebra essa grande experiência, esse espaço de participação, de organização das pessoas, das comunidades, especificamente das mulheres [...] (SILVA, 2002).

Pode-se dizer que essa visão, a da valorização da história das creches em BH por parte do Estado, contribuiu para a melhoria da qualidade do atendimento das creches comunitárias, uma vez que

se investiu na formação dos seus profissionais, na assessoria pedagógica e na materialidade. Entretanto, as creches públicas continuaram a ser uma reivindicação da sociedade, pois as creches conveniadas nunca foram implantadas em número suficiente para atender as crianças. Nota-se que a limitação de verba é uma das justificativas apresentadas pelo prefeito para a continuidade dos convênios, o que permite ao poder público postergar o investimento nas creches públicas municipais.

Além da constituição de uma equipe técnica, composta por pessoas vinculadas às creches comunitárias da região metropolitana de Belo Horizonte, outras ações foram desenvolvidas, nessa administração, com o objetivo de efetivar a promoção da educação infantil pública para as crianças pequenas, principalmente as na idade de zero a três anos. Entre essas ações, destacam-se: a contratação de uma pesquisa por meio de convênio de cooperação técnica com o Instituto João Pinheiro/MEC para diagnosticar as creches conveniadas com a PBH; o estabelecimento de Diretrizes para o conveniamento; o lançamento do Programa Criança Cidadã e do Projeto de Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte. Além disso, para supervisionar o trabalho das creches conveniadas, foi criado um grupo composto por técnicos da Secretaria de Desenvolvimento Social (SMDS), da Secretaria Municipal de Educação e da Ação Mineira de Assistência Social (AMAS), e, para assessorar pedagogicamente as instituições da rede conveniada e da Rede pública, foram criados os Centros de Educação Infantil (CEIs). Tais ações possibilitaram traçar um quadro da realidade das creches conveniadas, suas fragilidades e possibilidades, e, dessa forma, o Estado pôde criar mecanismos para controlar tais instituições. No entanto, a necessidade da criação da rede própria de creches foi colocada em segundo plano, transferindo-se para a próxima administração as ações mais efetivas nesse sentido.

A administração do prefeito Célio de Castro sucedeu à do prefeito Patrus Ananias, e o processo de criação das creches públicas continuou nessa gestão, sendo que, de acordo com Silva (2002), o processo de sucessão, no âmbito da elaboração da política de Educação Infantil, foi permeado por “continuidades, descontinuidades e rupturas em relação a gestão anterior”. Entre as continuidades, a autora ressalta a manutenção dos Centros de Educação Infantil, e, como ruptura, o destaque é para o encerramento do curso de formação de nível médio para as profissionais de educação infantil. Entretanto, ações significativas para o desenho da atual política municipal de

educação infantil foram desenvolvidas nessa gestão, entre as quais se pode citar: a criação do Sistema Municipal de Ensino e do Conselho Municipal de Educação; a transferência do gerenciamento do convênio da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação; e a realização da primeira conferência municipal de educação.

A criação do Sistema Público Municipal de Educação Infantil e do Conselho Municipal de Educação foi uma estratégia utilizada pelo poder público para a fiscalização, a normalização e a regulação da Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte. A criação do Sistema Público Municipal pode ser vista como uma estratégia que legitima o Estado como gestor, fiscalizador de todas as instituições públicas e particulares, autorizando ou não seu funcionamento. Já o Conselho Municipal de Educação, criado pela Lei nº 7.543, de junho de 1998, tem a incumbência de normalizar e regulamentar a educação infantil. Com isso, no ano de 2000, por meio da Resolução nº 01, de 11 de novembro de 2000, a educação infantil foi regulamentada em Belo Horizonte. Essa burocratização da educação infantil permitiu ao Estado o controle das instituições existentes e o estabelecimento de padrões de funcionamento tanto para a rede particular quanto para a rede pública que seria criada.

A Resolução nº 01/2000 se divide em três capítulos. O primeiro capítulo trata do direito à educação e do dever do Estado. Nele, referenda-se o que prevêem a Constituição federal e a LDB no que diz respeito à inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica e do dever do Estado de promovê-la. Nas seis seções em que ele se subdivide, são tratados assuntos como: disposições gerais; princípios e fins; proposta pedagógica e regimento escolar dos espaços, instalações e equipamentos e dos profissionais. Ou seja, são estabelecidos critérios e princípios norteadores da elaboração da proposta pedagógica, assim como para o espaço escolar. No capítulo dois, são abordados a autorização de funcionamento, o credenciamento e a supervisão das creches. A Resolução estabelece que a autorização de funcionamento e o credenciamento das instituições serão de responsabilidade do Secretário Municipal de Educação a partir de parecer conclusivo do Conselho Municipal, cabendo à Secretaria Municipal de Educação realizar verificação *in loco*, analisar a documentação, expedir laudo técnico e encaminhar publicação do ato de autorização. Os procedimentos para a abertura de processos de autorização de funcionamento e as condições mínimas a serem atendidas pelas instituições para terem a

autorização de funcionamento são descritos de forma detalhada na seção. E, por fim, o terceiro capítulo trata das disposições transitórias. A partir de sua promulgação, essa resolução passa a subsidiar as ações dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e representantes do Conselho Municipal de Educação para a fiscalização e para a elaboração de parecer técnico e para autorização ou não de funcionamento das instituições de educação infantil na capital.

O Conselho Municipal de Educação e a Regulação da Educação Infantil contribuíram para o “enquadramento” das instituições de educação infantil, como as creches comunitárias e as pré-escolas públicas e particulares, às determinações do Estado. Isso porque tais instituições tiveram que se adequar a elas para obter a autorização de funcionamento. As determinações do Estado podem ser consideradas também como sendo o resultado de longas discussões e debates entre os representantes do poder público, os profissionais da educação infantil e os estudiosos da infância, elas delineiam uma identidade para a educação infantil no município e podem significar o comprometimento do Estado com a oferta de educação infantil às crianças menores de cinco anos, obedecendo a critérios mínimos de qualidade para o funcionamento das instituições. O Estado passa, dessa maneira, a exercer o poder de coerção e punição sobre instituições que não estiverem de acordo com o enquadramento estabelecido por ele.

Entretanto, na gestão de Célio de Castro, a ampliação do atendimento público da educação infantil, na cidade de Belo Horizonte, que se constituía em uma demanda premente, principalmente para as crianças de zero a três anos, ainda estava em processo de construção. A oferta de vagas na rede pública municipal era insuficiente no período do ano de 2000. De acordo com Silva (2002), o poder público constatou uma deficiência de 51 (cinquenta e uma) mil vagas para as crianças nessa faixa etária da educação infantil. Essa constatação esteve na origem de críticas à gestão vigente. Nos debates políticos estabelecidos à época, a argumentação dos gestores e técnicos em defesa, diante das críticas pela não implementação de creches públicas no município, se fundamentavam na justificativa de que a política de convênios seria uma opção pautada pelo respeito às creches conveniadas e às reivindicações do Movimento de Luta Pró-Creches. Outra justificativa apresentada por eles foi a da limitação financeira da prefeitura naquele momento. A continuidade do Convênio entre a prefeitura e as creches comunitárias não seria suficiente para ampliar as vagas para as crianças na esfera pública municipal. Portanto, a

partir desse quadro, pode-se dizer que o município não atendia, ainda, às prescrições estabelecidas no contexto da legislação para a educação infantil, pois não expandiu a sua rede própria.

Nessa administração, a discussão coletiva com o objetivo de definir diretrizes para o projeto pedagógico da educação infantil foi outra ação desenvolvida na busca de melhoria na qualidade do atendimento à educação infantil. Essa ação envolveu técnicos das diversas secretarias municipais, entre elas: as Secretarias de Educação (equipes dos Centros de Educação Infantil - CEIs, do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais - CAPE e da Coordenação de Política Pedagógica - CPP), a Secretaria Municipal de Assistência Social e a Associação Municipal de Assistência (AMAS). Participaram ainda representantes do Movimento de Luta Pró-Creches e das creches comunitárias conveniadas. O formato adotado para a elaboração coletiva das diretrizes compreendia discussões coletivas, seminários e estudos feitos pelos grupos temáticos e teve como ponto culminante a publicação do documento *Subsídios para o Projeto Pedagógico da Educação Infantil* da Secretaria Municipal de Educação, contendo eixos para a elaboração do projeto pedagógico. No documento, o princípio estabelecido para nortear a proposta pedagógica para a educação infantil no município de Belo Horizonte é o seguinte: “o direito a ter direito e a construção de uma instituição educativa inclusiva”. (BELO HORIZONTE, 2001b, p. 20). Os eixos norteadores estabelecidos pelo documento foram: a infância como tempo de formação; a identidade e formação profissional da educação infantil; a instituição e suas relações e articulações na perspectiva da gestão democrática e a organização e condições para o trabalho educativo.

Nesse documento, a relação entre a família e a escola é abordada no eixo denominado “a instituição, suas relações e articulações na perspectiva da gestão democrática”. A parceria entre as instituições de educação infantil e as famílias é destacada no documento, assim como a necessidade das instituições educativas elaborarem propostas pedagógicas condizentes com a realidade da comunidade em que estão inseridas. Para isso, o documento sugere que haja um movimento de aproximação das escolas com as famílias e com os seus espaços de vida comunitária. De acordo com o *Subsídios para o Projeto Pedagógico da Educação Infantil*:

A qualidade das relações entre os trabalhadores das instituições de Educação Infantil, as famílias e os moradores locais vai depender do quanto priorizamos – nas relações que estabelecemos com eles – princípios e valores tais como: respeito, diálogo, democracia, autonomia, responsabilidade, solidariedade e afetividade. É necessário ressignificar a concepção de família e possibilitar a discussão sobre as diferentes formas de se entender a família e as conseqüentes expectativas que há em relação a ela. (BELO HORIZONTE, 2001b, p. 24).

A ação complementar à ação da família, conforme previsto na LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), é reafirmada no documento que aponta para a necessidade das instituições dialogarem com a diversidade sociocultural das crianças e das suas famílias. Para tal, o documento sugere ser importante a reflexão sobre os valores, concepções e preconceitos presentes na relação família e escola, ou seja, “pensar a concepção de família e instituição educativa complementares, significa respeitar valores e práticas assumidos pelo outro”. (BELO HORIZONTE, 2001b, p. 25). Entre os compromissos que orientam a elaboração dos projetos pedagógicos estabelecidos pelo documento podemos explicitar: que a educação de crianças exige conhecimento de sua realidade familiar e comunitária e de suas condições de vida; que a família e o poder público compartilhem a responsabilidade da educação das crianças com as instituições de educação infantil; que a participação de todos deve ser assegurada por meio da criação de colegiados, associações de pais e mestres e demais órgãos auxiliares pautados na horizontalidade das relações; entre outros.

Esses princípios e eixos mostram uma mudança na concepção de criança, de família e da função da educação infantil. A criança é reafirmada como cidadã de direitos, tendo respeitada sua diversidade sociocultural. A família passa a ser compreendida como uma “parceira” do Estado na responsabilidade pela educação das crianças menores de cinco anos, e a relação que se propõe se pauta pelo diálogo e pelo respeito aos valores praticados pelas famílias. As estratégias sugeridas no documento da Secretaria Municipal de Educação para a relação das escolas com a família lembram aquelas anteriormente implementadas na perspectiva da assistência que denotavam uma participação presencial das famílias na escola, ou seja, há uma continuidade no formato da relação entre as famílias e a escola embora o contexto denotado para a relação seja o do diálogo.

Em relação à política da educação infantil, na gestão do prefeito Fernando Pimentel, as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEIs) são criadas. Elas surgem como finalização das discussões de um grupo de trabalho instituído pela Portaria nº 056/02 da Secretaria Municipal de

Educação. De acordo com Terra (2008), a Secretaria apresentou um documento que subsidiou a definição do governo para a expansão da rede pública de educação infantil. E, juntamente com as UMEIs, foi criada a carreira do Educador Infantil. Dessa forma, o poder público amplia o atendimento às crianças de zero a cinco anos e oito meses de idade através das UMEIs, compreendendo as modalidades de creche em período integral e a pré-escola em período parcial. A partir do exposto, pode-se destacar o papel decisivo das comissões na conformação da política de educação infantil no município de Belo Horizonte. Foi por meio da ação das comissões que o Estado instituiu uma nova concepção da educação infantil, regulamentou e produziu instrumentos para o controle das instituições públicas e particulares, ou seja, as comissões contribuíram de forma significativa para a legitimação das ideias do Estado sobre a educação das crianças. “A monopolização do universal é resultado de um trabalho de universalização realizado no interior do próprio campo burocrático”, nas comissões, “as personagens oficiais devem trabalhar sem cessar para constituir seu ponto de vista como ponto de vista legítimo, isto é universal, principalmente recorrendo a uma retórica do oficial”. (BOURDIEU, 1996, p. 122). Esse trabalho das comissões contribuiu para o reconhecimento das Unidades Municipais de Educação Infantil pela comunidade escolar.

2.4 A política para a educação infantil: os consensos e as tensões na criação da carreira do(a) educador(a) infantil e das Unidades Municipais de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte

O Programa Primeira Escola foi criado no ano de 2003 por meio da Lei nº 8.679 que compreendia a criação do cargo de Educador Infantil e a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), cujo funcionamento se inicia no ano de 2004. O artigo 1º da Lei nº 8.679 trata da função das UMEIs e do público a ser atendido: “Ficam criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil, com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e oito meses de idade [...]”. A respeito da administração das UMEIs, a referida Lei prevê que elas sejam vinculadas a uma escola municipal e que a direção da Unidade Municipal seja exercida pela direção da escola a que ela esteja vinculada. Portanto,

consoma-se a expansão da rede pública de educação infantil, com destaque para as creches públicas, por meio da promulgação dessa Lei.

A Lei nº 8.679 promove a entrada de novos atores no cenário educacional de Belo Horizonte: os(as) educadores(as) infantis, que passam a compor o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação por meio de concurso público. Para esses profissionais, é exigida a formação mínima do curso de nível médio na modalidade Normal, para atuar em jornada diária de quatro horas e meia. As atribuições pedagógicas e administrativas desses profissionais também são estabelecidas pela Lei. No que se refere à relação dos educadores com a família, estabelece-se que eles incentivem o envolvimento dos pais, ou de quem os substitua, no processo de desenvolvimento da criança.

Após a realização de concurso público, os profissionais aprovados foram nomeados e lotados nas UMEIs. O Quadro 1 mostra a situação da nomeação dos educadores na cidade de Belo Horizonte:

Quadro 1 – Distribuição dos Educadores Infantis nomeados pela Prefeitura de Belo Horizonte, segundo características escolhidas.

SITUAÇÃO	EDUCADORES INFANTIS
Exonerações ocorridas desde a 1ª nomeação	124
Nº de cargos ocupados	1045
Servidores do sexo masculino	12
Servidores do sexo feminino	1033
Com formação de nível médio	324
Com formação superior incompleta	574
Com formação superior completa	147
Com especialização, mestrado, doutorado	0

Fonte: Fichas cadastrais dos servidores. Arquivo GEPES.

Segundo dados estatísticos da Gerência de Pessoal (GEPES) sobre os(as) educadores(as) infantis no Município de Belo Horizonte, foram realizadas, até então, 1.540 nomeações publicadas, sendo que 346 educadores foram chamados e não compareceram para a posse, e, dos 1.194 que tomaram posse, 15 não entraram em exercício nas Unidades Municipais de Educação Infantil. A partir do Quadro 1, pode-se empreender dados interessantes: a carreira de educador infantil é

composta majoritariamente por mulheres, uma permanência histórica de ocupação que, desde o início, se caracteriza como uma ação feminina.

No novo cenário das creches públicas, como mostra o Quadro 1, destaca-se a qualificação dos profissionais, uma vez que todos os(as) concursados(as) têm habilitação em nível médio na modalidade Normal (Curso de Magistério), como exigido pela LDB. Há ainda um número significativo de educadores cursando a graduação. Também se pode destacar, nessa realidade, a estabilidade profissional que a nomeação garante ao educador infantil após o período do Estágio Probatório³. Como consequência disso, há uma profissionalização dos educadores infantis, rompendo com a situação anterior desses profissionais, que, como foi exposto neste capítulo, até o final do século XX, possuíam baixa escolaridade e poucas condições trabalhistas (alguns não tinham carteira assinada), e alguns atuavam como voluntários. A qualificação do educador infantil contribui para que o profissional tivesse um novo status no contexto da educação infantil, assim como uma nova relação com a sua carreira profissional.

Por outro lado, uma forte tensão que surge da implementação dessa política pública de educação infantil é a contradição existente na contratação dos educadores, pois, em relação à carreira dos professores municipais da educação básica, pode-se considerar que há uma desvalorização dos profissionais da educação infantil. Os educadores recebem salários mais baixos, com plano de carreira diferente daquele dos professores, mesmo no caso das Escolas Municipais de Educação Infantil, em que coexistem os dois profissionais (professoras e educadores) atuando com as mesmas atribuições. O professor da rede municipal atua na educação básica, e sua carreira foi alterada para legitimar a criação da carreira do educador infantil, ou seja, passou-se a exigir do professor a formação em nível superior, com habilitação em Magistério, e o campo de sua atuação se delimitou às escolas e serviços públicos municipais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Entretanto, alguns desses profissionais atuam em escolas municipais polo de educação infantil que atendem crianças de três a cinco anos (pré-escola), ou 2º ciclo da educação infantil. Isso se explica devido à criação dessas escolas serem anteriores às UMEIs. Por já estarem lotados nas escolas polo, há um acordo dos professores com a Secretaria Municipal de

³ O Estágio Probatório se trata de um período em que o servidor público estatutário, após ser nomeado, entra em exercício na Prefeitura de Belo Horizonte, passando por uma avaliação antes de ter a estabilidade no emprego. Esse período tem a duração de 730 dias trabalhados, de acordo com o Estatuto do Servidor. (SINDREDEBH, 2009).

Educação para continuarem em exercício nelas. Com a criação da carreira do educador infantil, somente esse profissional pode ser lotado nas UMEIs. O educador infantil tem como exigência, para seu ingresso nas UMEIs, a habilitação em nível médio, na modalidade Normal. Ele pode atuar nas Unidades Municipais de Educação Infantil e no serviço público municipal de educação infantil, mas não pode trabalhar nas Escolas Municipais de Educação Básica.

Em decorrência disto, a relação entre os educadores infantis e o poder público é tensa. A categoria dos profissionais da educação infantil se mobilizou para reivindicar, junto à Secretaria Municipal, a isonomia salarial com os professores municipais por meio de processos, movimentos grevistas e denúncias, realizadas por meio de publicação de artigos em periódicos e congressos de educação.

Nos eventos acadêmicos das Universidades, são apresentados trabalhos que versam sobre esse tema, dentre os quais se destaca o artigo *Educação infantil e a luta pela isonomia salarial e de condições de trabalho nas Escolas Municipais de Belo Horizonte*, das autoras Cristiane Nunes Oliveira, Thais Tavares Lacerda e Maria da Consolação Rocha. (OLIVEIRA; LACERDA; ROCHA, 2006). As duas primeiras são educadoras infantis que atuam como representantes da categoria no sindicato. No artigo, as autoras tecem críticas à opção da prefeitura pela criação da carreira de educador infantil para atuar com as crianças de zero a cinco anos de idade, com a exigência da habilitação em nível médio (modalidade Normal Magistério). Esse requisito serve como fundamento para a diferenciação salarial, uma vez que para o professor da educação básica, a partir do ano de 2003, é exigido o curso superior. Essa ação, para as autoras, significa que “a prefeitura demonstra que concebe a educação infantil como um nível da educação que não necessita de grande trabalho intelectual, logo, não precisa de formação específica”. (OLIVEIRA; LACERDA; ROCHA, 2006, p. 15).

Além da crítica a essa ação, que denominam de “desqualificação das profissionais que atuam com crianças pequenas”, elas tecem críticas à concepção de família adotada pela Secretária Municipal de Educação nas discussões de uma das reuniões do Conselho Municipal. No referido depoimento, a Secretária teria dito que a ampliação de vagas representaria dez mil crianças que estariam amarradas ao pé da mesa da casa delas, caso não estivessem nas UMEIs. As autoras

analisam essa postura como sendo preconceituosa em relação às famílias pobres, uma vez que 70% das crianças matriculadas nas UMEIs são frutos desse estrato familiar. Essas críticas foram uma das formas encontradas pelas educadoras para dar visibilidade social para a causa que defendem: a valorização do educador infantil pela Prefeitura de Belo Horizonte. Essa valorização consiste na melhoria do salário e das condições de trabalho.

Ainda com o objetivo de promover uma maior visibilidade para as questões e reivindicações da categoria, os educadores infantis se elegeram, para desempenharem funções no órgão deliberativo do poder público, o Conselho Municipal de Educação e o SINDREDBH, Sindicato da Rede Municipal de Belo Horizonte, sindicato que representa os professores municipais de Belo Horizonte.

No item primeiro das reivindicações, que é o da isonomia salarial com os professores municipais, os avanços das negociações foram poucos. O departamento jurídico da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte se mostrou eficiente até então, pois, dos processos movidos contra a prefeitura, os educadores não obtiveram sucesso. Porém, a pressão política e o mal estar gerado pela situação de uma diferença salarial significativa contribuíram para que os salários dos educadores infantis fossem melhorados. De 2005 a 2010, o salário inicial dos educadores praticamente dobrou, entretanto a isonomia salarial com os professores municipais não foi atendida. Atualmente, o salário inicial dos educadores infantis é de R\$ 919,00 (novecentos e dezenove reais), e o salário inicial de um professor nível I é de R\$ 1.533,00 (um mil quinhentos e trinta e três reais).

Em relação ao aspecto administrativo, as reivindicações pela autonomia das UMEIs frente à escola núcleo foram parcialmente atendidas. Foi instituída a possibilidade de candidatura ao cargo de vice-diretor e a possibilidade de o educador exercer cargo de coordenação pedagógica nas Unidades Municipais. No ano de 2006, foi aprovada a Lei nº 9.154/2006 que criou a função de vice-diretor de UMEI, permitindo que essa função seja exercida por educadores infantis. Uma das UMEIs pesquisadas elegeu, na eleição do ano de 2008, uma educadora infantil para a vice-direção.

Percebe-se, dessa forma, que a criação da carreira do educador infantil é um dos aspectos da política pública municipal que gera maior tensão entre os gestores, os profissionais e o sindicato. Nesse quadro, a relação dos educadores infantis com a sua atividade profissional se diversifica: existem aqueles que optam por continuar na carreira e aderir ao movimento pela valorização profissional e outros que pedem exoneração do cargo para atuarem em profissões nas quais recebem melhores salários. Em consequência disso, há sempre uma significativa rotatividade de pessoal nas UMEIs, o que foi presenciado nas Unidades em que a pesquisa se realizou. Isso é agravado também porque educadores infantis costumam prestar concurso e ser aprovados para outros cargos de educador na prefeitura. No entanto, para muitos daqueles que atuam nas UMEIs, segundo depoimentos registrados no Diário de Campo, ser educador infantil é a carreira que escolheram exercer e acreditam no êxito da luta pela isonomia salarial. Esta é a aposta dos educadores nas duas instituições pesquisadas: atuação nos movimentos sindicais pela valorização da profissão de educador infantil.

Nesse contexto, a ampliação das vagas para as crianças na idade de zero a cinco anos e oito meses ainda é um desafio para o governo municipal. Há de se considerar, no entanto, que houve uma ampliação do atendimento em relação aos anos de 1990. Os efeitos desse aumento, em termos de atendimento à demanda, são difíceis de avaliar, porque não existem estudos muito conclusivos sobre qual é a demanda real pela educação infantil em espaços coletivos e qual é a real situação da defasagem de vagas. Atualmente, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, são atendidas 17.519 crianças na rede pública e 21.330 crianças na rede conveniada, e esse atendimento se organiza em nove administrações regionais. O total de crianças se distribui da seguinte maneira: Barreiro: 5.278; Centro Sul: 3.392; Leste: 5.173; Nordeste: 5.603; Noroeste: 5.647; Norte: 4.340; Oeste: 4.448; Pampulha: 2.111; e Venda Nova: 2.496. No Município de Belo Horizonte, a educação das crianças pequenas se organiza como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição do atendimento em Educação Infantil em Belo Horizonte, por regiões, segundo o tipo de instituição

07/09 REGIONAL	ESCOLAS C/ TURMAS	EMEI	UMEI	CRECHES CONVENIADAS	TOTAL
BARREIRO	4	1	8	22	35
CENTRO-SUL	2	0	4	27	33
LESTE	6	1	3	29	39
NORDESTE	7	3	9	20	39
NOROESTE	5	2	8	32	47
NORTE	6	0	7	19	32
OESTE	4	2	3	22	31
PAMPULHA	2	1	3	10	16
VENDA NOVA	2	3	4	11	20
TOTAL	38	13	49	192	292
TOTAL RME			100		

Fonte: GECEDI – 2009.

O Quadro 2 mostra que a política de convênio continua, sendo que seu atendimento nas creches conveniadas às crianças é maior que o das creches da rede pública. As Unidades Municipais de Educação Infantil materializam a ação do Estado na sua função de oferecer o atendimento para as crianças de zero a três anos de idade nas creches públicas municipais. Na visão da sociedade, de modo geral, a aprovação destas Unidades Municipais é um fato comprovado por meio de uma pesquisa realizada pela Secretaria Municipal, no ano de 2005, em que 95% das famílias entrevistadas avaliaram bem as instituições. Porém, como vimos, a maior tensão advinda dessa política é a criação da carreira do Educador Infantil.

A criação das UMEIs trouxe também para o cenário da Educação Infantil de Belo Horizonte uma nova arquitetura para os prédios escolares dessa modalidade de ensino. Os prédios foram criados a partir de estudos de profissionais de diferentes setores das secretarias municipais, como a da educação, do abastecimento e da assistência social. Na SUDECAP, Superintendência de Desenvolvimento da Capital, foi criado o Grupo Gerencial de Escolas Infantis, coordenado pelo arquiteto Marcelo Amorim, um dos responsáveis pela concepção arquitetônica do projeto das UMEIs. O espaço físico se destaca nessa Política Educacional e, hoje, é uma referência, no

Brasil, para construções de instituições que atendem crianças de zero a cinco anos e oito meses de idade.

Inicialmente, as UMEIs foram construídas no ano de 2003, a partir de três tipologias. Na 1ª tipologia, a construção dos blocos se adaptava a terrenos retangulares. Na tipologia 2, as construções são realizadas em terrenos quadrados, e os blocos são ligados por meio de passarelas. Já na tipologia 3, a construção se dá em três blocos interligados por passarelas. Abaixo, segue um exemplo dessas tipologias, a tipologia 2:



Figura 1 – Planta baixa da UMEI Oswaldo França Júnior: Tipologia 2

Fonte: Grupo Gerencial de Escolas Infantis.

A seguir serão apresentadas imagens de algumas UMEIs:⁴



Figura 2 – UMEI Escola Municipal Antônio Mourão Filho



Figura 3 – UMEI Wladimir de Paula Gomes

⁴ As imagens e a planta baixa apresentadas neste capítulo não são daquelas Unidades que participaram da pesquisa. Optou-se por mostrar outros espaços para garantir o anonimato dos participantes, conforme o Contrato de Pesquisa.

Tipologia 2:



Figura 4 – UMEI Levindo Coelho



Figura 5 – UMEI Castelo



Figura 6 – UMEI Escola Municipal Oswaldo França Júnior

Tipologia 3:



Figura 7 – UMEI Aarão Reis

Os espaços internos da UMEI, destinados às atividades com as crianças de zero a um ano de idade, constituem-se em um bloco interligado, composto de: lactário, fraldário, sala para repouso, sala para atividades e solário. A seguir, as imagens mostram esses espaços na UMEI Wladimir de Paula Gomes, a título de ilustração.



Figura 8 – Fraldário que se comunica com a sala de repouso – UMEI Wladimir de Paula Gomes



Figura 9 – Sala de atividades – UMEI Wladimir de Paula Gomes



Figura 10 – Lactário – UMEI Wladimir de Paula Gomes



Figura 11 – Sala de repouso – UMEI Wladimir de Paula Gomes

De acordo com os arquitetos, os prédios das UMEIs têm como prioridade atender às necessidades das crianças, com uma construção de qualidade, como afirma o arquiteto Marcelo Amorim⁵ em entrevista concedida a Terra (2008, p. 175):

Nós tínhamos a preocupação de criar um padrão que marcasse um projeto, uma vez que não tínhamos nenhuma referência, em escola infantil pública em Belo Horizonte. Esse projeto seria referência para os outros. Então, buscamos uma escola que tivesse conforto térmico. Nós tivemos a preocupação de fazer uma escola confortável termicamente, que atendesse às necessidades das crianças, que elas pudessem andar em segurança e nem sempre o tempo todo acompanhadas por adultos. [...] Então tinha essa preocupação de criar uma marca, uma preocupação de a escola ser lúdica, atender às necessidades das crianças [...]

Os objetivos do arquiteto, mencionados nessa entrevista, podem significar o comprometimento com o pressuposto político subjacente à criação das UMEIs: a criança como uma cidadã de direitos. O que rompe com as práticas anteriores de aproveitamento de espaços físicos ociosos para as atividades infantis. Nessa visão, os prédios devem favorecer as interações entre os adultos e as crianças, assim como entre as crianças e o espaço físico.

O discurso de que os prédios foram idealizados para atender às necessidades básicas das crianças, para que elas pudessem se desenvolver nos aspectos físicos, intelectuais e sociais, se materializa nos prédios das UMEIs que foram construídos. A visão desses construtos arquitetônicos revela uma produção cultural em que a relação da instituição com a comunidade local acontece o tempo todo: desde a entrada da instituição até a circulação das pessoas pelos espaços internos. Há um discurso que considera que o espaço físico deve possibilitar a autonomia das crianças, não desconsiderando a vigilância do adulto, com os espaços internos das salas interligados e com visibilidade de um para o outro, como é o caso do fraldário e da sala de repouso, assim como o acesso fácil delas aos brinquedos e objetos das salas.

Como argumentam Escolano e Frago (2001), o espaço escolar transcende a significação de um local onde se promove a educação das crianças e dos jovens. De acordo com os autores, esse espaço é por si mesmo,

⁵ O arquiteto Marcelo Amorim é coordenador do Grupo Gerencial de Escolas Infantis (GGEI), que pertence à Superintendência de Desenvolvimento da Capital (SUDECAP) da Prefeitura Belo Horizonte. Ele, juntamente com a arquiteta Silvana Lamas, é responsável pelos projetos das três tipologias das UMEIs.

[...] um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO; FRAGO, 2001, p. 26).

Assim, a forma como são construídos os prédios escolares expressa uma maneira de se pensar a infância e a sua educação em determinada época, como no caso das escolas Montessorianas, Froebelianas, exemplificadas pelos autores.

Esses argumentos levam os autores a defenderem que o espaço-escola seja analisado como uma construção cultural, uma fonte de experiências e de aprendizagem, ou seja, como um elemento constituinte do currículo escolar, mais especificamente do currículo oculto. Dessa forma, os espaços educativos expressam significados, transmitindo símbolos e valores, e concomitantemente impõem suas regras disciplinares. Escolano e Frago (2001) mostram, ainda, como as normas disciplinares são instituídas por meio da organização espacial escolar: na distribuição das salas de aulas, na disposição das carteiras, nos corredores. Há, nessa arquitetura, um dispositivo de poder, em que os gestos e os movimentos são controlados na e pela escola por meio da vigilância constante.

Em seus estudos, Escolano e Frago (2001, p. 45) também argumentam que “[...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita e manifesta”. A partir desses pressupostos, pode-se afirmar que a maneira como se apresenta o espaço físico da escola para as crianças é uma das formas de organização curricular em que as crianças irão, a partir da experiência educativa nessas instituições, aprender modos de ser e de viver nas interações com o ambiente e com as pessoas presentes nele.

Nessa perspectiva, Escolano e Frago (2001), em um outro estudo sobre a arquitetura escolar espanhola, argumentam que todo espaço físico é sempre educativo. Independente da tipologia adotada, da sua localização, a escola historicamente se constituiu em um lócus específico para as ações de ensino e de aprendizagem.

No Brasil, nos anos de 1990, com a proliferação de estudos sobre a educação infantil, a temática do espaço físico para a educação de crianças, em instituições públicas coletivas, ganhou relevância nos estudos acadêmicos e nas comissões técnicas do poder público, no âmbito municipal e federal. Esse movimento desemboca na elaboração de um discurso oficial sobre a arquitetura escolar, o qual passa a ser referência no país, como os documentos “Critérios de qualidade para construção de escolas”. (BRASIL, 2006). Nesses documentos, o espaço físico das escolas de educação infantil deve ter o objetivo de promover aprendizagens, interações entre os atores sociais, em seu cotidiano, e a ludicidade. Ou seja, os diversos espaços que compõem os prédios das escolas infantis devem propiciar e conter desafios que levem as crianças a interagirem com o meio físico e social e a desenvolverem aprendizagens. Enfim, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC: “O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, ‘brincável’, explorável, transformável e acessível para todos”. (BRASIL, 2006, p. 10).

Além disso, os documentos citados propõem que os espaços da creche se constituam a partir do pressuposto do Educar e do Cuidar das crianças pequenas e dos seus desenvolvimentos. Esses espaços devem atender às necessidades básicas delas, que são: engatinhar, alimentar, rolar, dar os primeiros passos, tomar banho, repousar, dormir, explorar materiais diversos e observar. Para tanto, são propostos para elas ambientes silenciosos, em área de pouco movimento, e constituídos por: sala de repouso, sala de atividades, fraldário, lactário e solário. (BRASIL, 2006). Os critérios ainda contêm sugestões para os aspectos construtivos (teto, parede, iluminação, etc.) e orientações para os espaços, para as crianças de dois a seis anos de idade, e as áreas internas e externas da escola e da administração.

Pode-se dizer, a partir dessas considerações, que os estudos interdisciplinares realizados pelos profissionais de Belo Horizonte, a partir dos quais se originaram os projetos dos prédios das UMEIs, influenciaram na elaboração dos critérios de infraestrutura para as instituições de educação infantil divulgados pelo MEC, no ano de 2006. A arquitetura das UMEIs institui novos padrões simbólicos e culturais para a construção de escolas infantis e se insere no programa curricular dessa modalidade de ensino por meio de sua arquitetura, da sua localização nas comunidades e das possibilidades de interações pedagógicas entre os atores envolvidos nos espaços internos e externos e no entorno da escola.

Sobre a arquitetura escolar no programa educativo, Escolano e Frago (2001, p, 45) argumentam que:

[...] a localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Esse pressuposto é significativo para a análise das UMEIs no contexto da educação coletiva na creche e das ações de cuidado, imprescindíveis nessa modalidade de ensino, uma vez que as primeiras experiências motoras e sensoriais das crianças, no espaço escolar, se constituirão em aprendizagens sobre as formas de ser e de estar no mundo social.

2.5 A institucionalização da relação família e escola no âmbito da Secretaria Municipal: diálogo e/ou controle?

O Estado, no processo de criação das creches públicas, cria também uma política para as famílias. Essa ação estatal se dá em duas esferas: na divulgação de uma moral familiar e na gestão das famílias. Na primeira, procura-se difundir modos de agir para a família, que envolve a participação dos pais ou responsáveis na educação escolar de seus filhos. Para isso, desde 2005, por meio de uma iniciativa da então Secretária Municipal de Educação, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, foi criado o Fórum Família-Escola. Esse evento se constitui por quatro encontros anuais, realizados aos sábados entre as famílias dos alunos e a Secretária Municipal de Educação, no prédio da Secretaria Municipal de Educação (SME). Na gestão do atual prefeito Márcio Lacerda, sendo a secretária Macaé Maria Evaristo, essa ação tem continuidade no âmbito da gestão das famílias. No novo contexto político, a Secretaria Municipal de Educação incorporou o Programa Família-Escola (do Governo Federal) ao Fórum Família-Escola Central (da SME), como uma das suas ações desenvolvidas com as famílias. Além dessa ação, os agentes e técnicos da prefeitura realizam outras atividades com o objetivo de promover uma parceria entre a família e a SME, tais como: visitas domiciliares às famílias cujos filhos(as) estejam

faltosos na escola; encontros com as famílias nas escolas; acompanhamento da frequência escolar dos alunos; fóruns Família-Escola nas regionais; formação dos colegiados escolares; a divulgação do *Jornal Família-Escola* e do número de telefone *Alô, Educação!* Portanto, os técnicos acompanham as famílias cujos filhos estejam matriculados nas UMEIs ou nas Escolas Municipais e aquelas usuárias dos programas de transferência de renda, como o Bolsa Família e o Bolsa Escola.

O Programa Família-Escola se insere em um contexto social e político mais amplo de acompanhamento de Programas de Transferência de Renda para as famílias de baixa renda do governo federal. Na cidade de Belo Horizonte, são adotados os dois Programas: o Bolsa Escola, desenvolvido há doze anos pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e gerenciado pela Secretaria Municipal de Educação, e o Bolsa Família do Governo Federal, gerenciado, na cidade, pela Secretaria de Políticas Sociais. Esses programas demandam o acompanhamento socioeducativo das famílias atendidas, que é realizado pela SMED por meio do Programa Família-Escola, desenvolvido em quatro eixos: os Programas de Transferência de Renda e o acompanhamento socioeducativo às famílias (frequência de alunos das diversas redes de ensino: Estadual, Municipal, Federal e Particular e o pagamento dos benefícios); o acompanhamento da frequência escolar de todos os alunos da Rede Municipal; a mobilização social; a saúde na escola. De acordo com a Gerente do Programa Bolsa-Escola, Flávia Julião, em entrevista concedida à pesquisadora⁶, esses eixos são desenvolvidos de forma intersetorial, envolvendo a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Assistência Social. Assim, a política para as famílias pobres de Belo Horizonte envolve as duas instâncias administrativas: a municipal e a federal.

Entre os quatro eixos, será destacado, neste trabalho, o eixo da mobilização social, porque ele se constitui em uma tentativa do Estado para criar uma rede de relações e estabelecer um diálogo entre as famílias e a Escola. No ano de 2009, no Fórum Família-Escola, a Secretaria de Educação apresentou o Plano Municipal de Educação para a gestão atual, que se constitui de três eixos: a ampliação de vagas na educação infantil, atingindo a quantidade de 100 UMEIs, totalizando 44 mil vagas para as crianças; a expansão da Escola Integrada para 100 mil alunos; a melhoria do

⁶ Quando me refiro à pesquisadora, na terceira pessoa, é a mim que estou referindo, autora desta pesquisa.

Índice de Educação Básica (IDEB), ou seja, da educação básica no município. No primeiro semestre desse ano, criou-se também o Comitê Municipal de Educação que envolve a participação de diversos segmentos da sociedade: o religioso, a imprensa (Rede Globo), a Câmara Municipal, entre outros. Pode-se dizer que a ampliação do atendimento à educação infantil continua a ser uma meta nessa atual administração.

A análise desse eixo, envolvendo ações como o *Jornal Família-Escola* e a formação dos colegiados, aponta que o foco é a conscientização das famílias sobre a importância da participação delas na vida escolar das crianças e na importância da frequência destas na escola. Parte-se do pressuposto de que essa participação pode representar a melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, do aumento do percentual do IDEB das escolas municipais do Ensino Fundamental. Dessa forma, o Estado coloca sob seu controle ações que até então eram realizadas pela escola, e, por meio desse programa, impõe os modos de participação das famílias. Ao circunscrever os modos possíveis de participação da família, não se pode negar que haja uma evidente intenção de definir a “boa participação” ou mesmo a boa “ação educativa familiar”.

A família, para Bourdieu (1996, p. 135), é “uma ficção, um artefato social, uma ilusão no sentido mais comum do termo, mas uma ‘ilusão bem fundamentada’ já que, produzida com a garantia do Estado, ela sempre recebe do Estado os meios de existir e de subsistir”. Entender a família, nessa perspectiva, pressupõe a compreensão dos mecanismos utilizados pelo Estado para construir uma determinada representação da família de forma hegemônica. Essa construção pressupõe que os atores sociais participem de um processo de socialização que consiste em desenvolver neles um *habitus* que possibilite a percepção da família como sendo uma realidade da sociedade, organizada e dividida sob a forma de famílias. O Estado, nessa perspectiva, trata de instituir nos membros da família sentimentos e formas de afeto de modo a assegurar a integração da família, uma condição imprescindível para sua existência e manutenção. De acordo com Bourdieu (1996):

[...] para compreender como a família passa de uma ficção nominal a um grupo real, cujos membros estão unidos por laços afetivos, é preciso levar em conta todo o trabalho simbólico e prático que tende a transformar a obrigação de amar em disposição amorosa e a dotar cada um dos membros da família de um “espírito de família” gerador de devotamentos, de generosidades [...] (BOURDIEU, 1996, p. 129).

O sentimento familiar permite a perpetuação das estruturas de parentesco e da família como um corpo que “sempre tende a funcionar como um campo, com suas relações de força física, econômica e, sobretudo, simbólica”. (BOURDIEU, 1996, p. 130). A família desempenha ainda um papel decisivo na manutenção e na reprodução da ordem social, tanto no aspecto biológico, quanto no aspecto social. É um espaço privilegiado para a acumulação de capital e sua transmissão de geração a geração, seja na transmissão do nome de família e/ou do patrimônio. Outro aspecto importante, nesse mecanismo de construção da noção de família, é as ações do Estado que visam legitimar a adesão ao modelo familiar dominante, como as alocações familiares. (BOURDIEU, 1996).

Nesse trabalho do Estado de instituição da participação da família na escola, as estratégias utilizadas por ele, como o *Jornal da Família*, divulgam modos de criação dos filhos por meio de apelos como este: “Para melhor acompanhar a vida escolar do aluno, a família deve estar presente em todos os espaços onde possa esclarecer suas dúvidas, dar a sua opinião, sugestões e trocar informações”. (BELO HORIZONTE, 2009, p. 3). Os espaços sugeridos no periódico são os que tradicionalmente as escolas utilizam: reuniões, assembléias escolares, reuniões do colegiado e também as promovidas pela secretaria, como os fóruns e as conferências de educação. Em entrevista, a gerente do Programa analisa essa forma adotada pela Secretaria Municipal de Educação para a sua relação com a família:

“Interessante, Graça, é que nós que somos da educação a vida inteira a gente falou disso, da questão das famílias, da importância de envolver a comunidade, de se envolver as famílias. Eu sinto que de pouco tempo para cá é que isso está sendo institucionalizado, de certo tempo para cá, planos como o PDE inclui, nesse plano, essa questão da família, a mobilização das famílias, em Belo Horizonte, desde 2005, o fórum das famílias, isso é muito recente. Uma coisa que ficava muito dependente dessa relação entre a escola com a comunidade, que é lá que é o principal foco, mas enquanto política pública é muito recente [...] Quando um ministério cria esse programa de mobilização social de educação e inclui essa relação com a família, é uma coisa recente enquanto política pública. [...] Ou seja, o Comitê Municipal tem um foco muito centrado na questão da família: mobilizar a cidade para a questão da educação. O problema é um problema de todos: mobilizar a cidade para a questão da educação.” (Flávia Julião, gerente do Programa Bolsa-Escola em entrevista à pesquisadora).

O depoimento acima mostra que a união entre as esferas federal e municipal, na gestão das famílias, na cidade de Belo Horizonte tem como objetivo buscar ajuda de setores da sociedade, como a imprensa, para divulgar as ideias do Estado sobre a forma de participação da família na educação das crianças. Desse modo, transferem para o âmbito da Secretaria Municipal a relação com as famílias, que, até então, acontecia prioritariamente no espaço físico da escola. Pode-se dizer ainda que o Estado interioriza os discursos veiculados no interior das escolas pelos professores, nos resultados das pesquisas sobre o tema família e escola, na conformação de uma política pública para a relação das famílias com a escola na atualidade.

Para Lenoir (2005), a família “é o produto de numerosas estratégias que se criam em contextos econômicos e sociais específicos”. Lenoir (2005) mostra que historicamente a definição de família e do seu papel é um jogo de lutas entre e dentro das classes sociais.

Em suas análises, Lenoir (2007) mostra como as políticas familiares se desenvolveram na França e quais foram os fundamentos que as subsidiaram. Ele aponta três etapas dessas políticas: a família como causa nacional, a família como instituição e a família como política social. No ápice da terceira república na França, a família ganha relevância como uma causa nacional. Para o autor, embora, em 1871, houvesse uma campanha nacional contra a baixa natalidade, em consequência da derrota da França pela Alemanha, a dimensão da família como causa nacional surge nos debates entre partidários e adversários do regime republicano, mais especificamente na discussão do papel do Estado na reprodução da estrutura social. O familismo do Estado se materializa com a criação de um órgão denominado Alto Comitê da População no ano de 1939, cujos membros redigiram o código da família. Esse órgão instituiu uma nova forma de governo que tinha como característica a legitimidade tecnocrática, que acumula os campos das legitimidades técnicas, científicas, políticas e morais. Os participantes desses campos eram militantes da causa nacional e implantaram as bolsas familiares na quarta república na França. Esses pioneiros da política familiar tinham o sentimento de terem uma missão no serviço público, na dimensão moral. (LENOIR, 2007).

Essa política, tendo a família como causa nacional, foi pouco questionada até os anos de 1960. Até então, conforme analisa Lenoir (2007), alguns problemas técnicos no regime de prestações

familiares agrícolas, que surgiram desde os anos de 1950, traziam controvérsias no campo político e questionavam a legitimidade dessa política. O foco dos debates era o papel social da mãe, posto desde 1932 quando da criação das “bolsas familiares”⁷, cujos benefícios poderiam ser interpretados como sendo uma forma de compensar a falta de rendimentos da família em consequência de as mães permanecerem no trabalho doméstico, em casa, ou ainda de se constituir em complementos de renda para as famílias mais pobres.

Entretanto, com o crescimento das reivindicações do movimento feminista, surge a necessidade de um outro modelo político para as famílias na França. Assim, emerge a denominada política dos rendimentos a partir do modelo de gestão tecnocrática, em que, de um lado, se encontravam os representantes do Estado (estatísticos), economistas, sociólogos, e, de outro, os funcionários vindos do tribunal de contas, que passam a administrar os organismos sociais. (LENOIR, 2007).

Lenoir (2007) mostra que um novo perfil de políticos traz à tona uma forma de gestão da política familiar. Ou seja, os homens responsáveis pela elaboração dessa política passam a fundamentar suas ações em base de dados disponíveis e na sua evolução previsível sobre os efeitos das medidas tomadas sobre a população alvo e suas consequências econômicas. Isso insere a política familiar no conjunto das políticas econômicas. Há a racionalização das escolhas orçamentárias, e a política familiar se torna uma luta contra as desigualdades sociais a partir de três objetivos: simplificar e reforçar a eficácia das prestações familiares, determinar as necessidades das famílias e fazer delas uma categoria, entre outras, dos dispositivos de lutas contra a pobreza. Tantas mudanças chegam em um momento de mudança na moral familiar: a contracepção, o aborto, o divórcio por consentimento, o aumento do trabalho assalariado das mulheres mães de família.

A partir dos anos de 1990, na França, de acordo com o referido autor, surgem novos operadores sociais nas políticas familiares. Há a novidade de as crianças se tornarem alvos de ações políticas, entrando em campo os mediadores familiares. Pode-se considerar a política familiar como “um campo em transformação”, conforme afirma Lenoir (2007, p. 19).

⁷ Ajuda financeira do Estado às famílias, por meio de distribuição de ajuda de custos.

Atualmente no Brasil, a relação entre a família e a escola tem sido abordada na legislação federal e municipal. No que se refere às considerações sobre a relação entre as instituições públicas municipais de ensino e as famílias, os documentos legais (Lei nº 8.679, Resolução nº 001/00 do Conselho Municipal de Educação - CME) (BELO HORIZONTE, 2000) reafirmam que as ações educativas das instituições são complementares à ação educacional das famílias e explicitam a necessidade de que a escola pública de educação infantil, em sua proposta pedagógica, respeite os valores e as experiências das famílias. Para tanto, de acordo com os documentos legais da Educação Pública de Belo Horizonte, é imprescindível o estabelecimento de uma “relação dialógica” entre as escolas e as famílias, assim como conhecê-las e conhecer os seus contextos sociais e culturais. É importante destacar ainda que, desde 2005, os critérios adotados para o preenchimento das vagas nas Unidades Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil, segundo o Ofício nº 479/05, são os seguintes: as crianças com deficiência terão a vaga assegurada em caráter prioritário; as crianças sob medida de proteção terão assegurada a vaga desde que encaminhadas pelo Conselho Tutelar, pelo Juizado da Infância e da Juventude ou pelos serviços da política municipal social; do restante das vagas, 70% serão preenchidas por crianças caracterizadas como situação de vulnerabilidade social, por ordem de classificação; e os outros 30% das vagas serão preenchidas pelo sorteio, incluindo as crianças em situação de vulnerabilidade social ⁸ que não foram contempladas.

Já nos documentos da política, no âmbito federal, por meio do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, configura-se uma política que opta por atender ao público de famílias e crianças de camadas populares, como aponta a diretriz abaixo:

Considerando, no entanto, as condições concretas de nosso País, sobretudo no que se refere à limitação de meios financeiros e técnicos, este plano propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa

⁸ Segundo as normas estabelecidas pela SMED para a matrícula das crianças no Sistema Público de Ensino, as crianças em situação de vulnerabilidade social são aquelas cujas famílias têm baixa renda *per capita*. Enquadram-se nesse perfil também aquelas que os Conselhos Tutelares indicam como medidas protetivas (por motivos diversos: alcoolismo na família, violência física, abuso sexual, abandono, mães que alegam ter que trabalhar).

prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade, conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar. (BRASIL, 2008, p. 09).

A prioridade de atendimento às crianças de famílias de menor renda e de pais que trabalham fora parece ser um indicativo de que a universalização do atendimento à infância em instituições públicas seja ainda uma realidade distante, embora se possa perceber que a perspectiva da qualidade da educação ofertada ao público infantil seja recorrente nos documentos oficiais tanto da esfera federal quanto da esfera municipal, tais como: o Plano Nacional de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais, no âmbito da política nacional; a Resolução CME nº 001/2000; e a Lei nº 8.679/2005. No caso específico da cidade de Belo Horizonte, optou-se pela oferta de 70% das vagas existentes na rede pública para crianças originadas de famílias de baixa renda.

A política familiar, como já foi dito neste capítulo, envolve a ação de vários campos que se articulam em prol de desenvolver uma representação oficial da família e uma moral familiar. Nesse modelo em desenvolvimento na cidade de Belo Horizonte, que está em consonância com as atividades da política familiar no âmbito nacional, percebe-se que os campos atuantes são: o médico, o jurídico e o das ciências sociais, como a assistência e a educação, sendo esta última a responsável pelo gerenciamento da política. Embora haja a perspectiva de atuação de forma intersetorial desses campos, as ações desenvolvidas se centralizam em torno do campo da educação. Nesse processo de política familiar, são importantes as ações conjuntas dos setores sociais da saúde, da educação, da assistência e do jurídico na conscientização, pelo Estado, da população para a importância da escola, no caso mais específico de Belo Horizonte, para a frequência das crianças nas escolas.

Muitas questões e mudanças emergem dessa realidade instituída por esses princípios da política de educação infantil e da política familiar, tendo em vista que as mudanças promovem também outras teias de relações entre os cidadãos, outras formas de sentimentos e de condutas, principalmente, nas relações estabelecidas entre os atores da educação infantil: crianças, educadores e famílias. Se, por um lado, o Estado cria mecanismos para uma comunicação mais direta com as famílias, por outro lado, ele institui um modo de educação das crianças por meio da

escola infantil. Em decorrência disso, o Estado busca naturalizar a passagem das crianças e de suas famílias pelas instituições públicas, assim como legitimar a educação ministrada na escola.

Assim, pode-se indagar: qual é o impacto dessa política nas relações entre os profissionais das escolas públicas infantis e as famílias no cotidiano? As mudanças na configuração das famílias têm impacto na política municipal? Que papel as instituições de educação infantil representam nessa relação com as famílias? A compreensão dessas indagações demanda uma imersão no cotidiano das creches públicas, pois, nessa complementaridade das ações educativas (Estado e Família), supõe-se um diálogo constante entre os envolvidos na educação das crianças pequenas.

3 A RELAÇÃO ENTRE AS FAMÍLIAS E AS UMEIS NO COTIDIANO

Os capítulos que compõem esta parte da tese têm como objetivo analisar como a relação entre as UMEIs, Unidades Municipais de Educação Infantil, e as famílias das crianças educadas nessas instituições é construída no cotidiano, pelos atores sociais: as educadoras infantis, as famílias e as crianças.

Acredita-se que é nas relações estabelecidas, no cotidiano, que os atores sociais envolvidos se constituem mutuamente. Nesse sentido, as famílias e os profissionais da educação constroem os seus modos de ser e de estar no espaço da educação pública coletiva das crianças por meio da participação nas atividades escolares. Ou seja, no interior das UMEIs, esses atores, vindos de lugares sociais e geográficos diferentes, portando experiências de vida e profissionais diversas e respeitando valores éticos e morais diferentes, estarão, de alguma forma, sempre envolvidos com a educação e com o cuidado das crianças. É nessas experiências cotidianas que as famílias e os profissionais irão “compartilhar” espaços educativos, e dessa ação poderão surgir conflitos, tensões, consensos e divergências a respeito da educação das crianças na creche.

As UMEIs investigadas para esta pesquisa são instituições de educação coletiva que oferecem a modalidade de creche, onde as famílias, as crianças e as educadoras se relacionam. Na perspectiva de Elias (1994b), as pessoas, desde pequenas, vivem em uma rede de relações de interdependência que se configura a partir das funções exercidas por cada uma delas. O autor utiliza a metáfora da rede de tecido para explicar a interdependência entre as pessoas:

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca. (ELIAS, 1994b, p. 35).

Interessa, pois, entender como as pessoas, no cotidiano das UMEIs, tecem essa rede de relações. E, nessa tessitura, compreender de que maneira a relação com o outro, no espaço da UMEI, contribui para que as educadoras elaborem estratégias de ação educativa com as crianças a partir

do conhecimento que têm das famílias e de suas histórias, valores e hábitos. E, da mesma forma, compreender como as famílias ocupam os espaços de diálogo e de participação existentes nas instituições, e se elas reivindicam outros modos de relacionamento com a creche. Assim, acredita-se que se desvelará qual é a perspectiva de educação e de cuidado que ambas (as famílias e as creches) estão construindo cotidianamente, nas relações de interdependência.

No ambiente das UMEIs, as famílias, as educadoras, as crianças e os profissionais da educação, sujeitos desta pesquisa, compõem um quadro em que a diversidade social e cultural se faz presente. As famílias apresentam organizações diferentes, sendo: tradicionais, monoparentais e recompostas. Os seus membros exercem funções como: educadoras infantis, diaristas, balconistas, promotores de eventos, donas de casa, vigias, aposentados. Nesse grupo alguns são estudantes do ensino médio e universitário e também têm uma ocupação profissional. O grupo de mães, dessas famílias, é composto por aquelas que têm uma ocupação fora do lar e por aquelas que optaram por ser donas de casa, porém em número menor. Entre as educadoras e as pessoas que compõem as famílias, encontram-se pessoas naturais de cidades do interior de Minas Gerais e pessoas nascidas na capital. E as crianças, são naturais de Belo Horizonte. Esses atores, reunidos pelo objetivo comum de atender às necessidades das crianças, se articulam e negociam interesses que configuram a relação entre eles no cotidiano da creche. Todavia, há de se considerar que, em uma rede de relações, todos estão ligados por interesses comuns ou divergentes e que ora prevalece um, ora, o outro.

Em relação às instituições participantes da pesquisa, a primeira é a UMEI Coração⁹, que se caracteriza por atender, em sua maioria, as crianças de famílias compostas por pais e mães jovens, dos quais alguns são estudantes do Ensino Médio, outros não concluíram o Ensino Fundamental e outro grupo interrompeu os estudos. Esses jovens que constituem família tão precocemente contam geralmente com o apoio de seus pais, os quais, na maioria das vezes, os orientam na educação dos filhos, ajudando-os também a levar ou buscar os netos na escola. Nas demais famílias atendidas por essa UMEI, há um revezamento entre a mãe e o pai nas tarefas de levar e buscar a criança na escola e de participar das reuniões e dos eventos escolares.

⁹ UMEI Coração e UMEI Bambini são nomes fictícios para preservar a identidade das instituições e dos atores que participaram desta investigação.

As famílias normalmente matricularam seus filhos na UMEI Coração pelas razões mais tradicionais: para terem um espaço onde deixar as crianças, enquanto os seus componentes trabalham fora do lar, e por considerarem a instituição como um espaço adequado para a educação das crianças, ou seja, um espaço educativo que oferece condições adequadas para seus filhos, como um espaço físico atraente, brinquedos, áreas de lazer e profissionais habilitados para atuar com as crianças.

A segunda UMEI, objeto desta investigação e aqui denominada como UMEI Bambini, tem a característica de ser a mais nova entre as instituições examinadas. Seu funcionamento havia se iniciado há pouco tempo e ela estava ainda em processo de construção do Projeto Pedagógico e de conhecimento mútuo entre as famílias e as pessoas que atuavam nela. Por esse motivo, a sua administração era composta por um vice-diretor, indicado pela escola núcleo¹⁰, e por uma coordenadora pedagógica, convidada por ele para exercer essa função. A administração dessa escola era centralizada e impunha seus princípios e regras de funcionamento aos funcionários e às famílias. Entre esses princípios, estava: o cuidado com a higiene e a alimentação das crianças. Para isso, notaram-se instruções detalhadas sobre a trocas de fraldas, os banhos e os cuidados com os cabelos dos meninos e das meninas. O segundo princípio era a abertura de espaços na coordenação para a participação das famílias, que, assim incentivadas, traziam suas queixas e sugestões. A coordenação funcionava também como um espaço para a educação das famílias. Os coordenadores procuravam, por meio de conversas, orientar as famílias no que se referia ao cuidado de seus filhos e filhas tanto no que dizia respeito à higiene deles quanto ao cumprimento das normas da creche.

Esses dois espaços de educação de crianças de zero a três anos de idade sofrem a interferência das proposições políticas do Estado em todos os aspectos, inclusive na relação que estabelecem com as famílias. Como já foi visto anteriormente, essas proposições determinam que a relação entre a família e a instituição seja uma relação “dialógica” e que a educação oferecida tenha o caráter de ser complementar à ministrada pela família. Nesse sentido, por meio do Projeto Político-Pedagógico das creches, são criados espaços para a participação das famílias na creche, tais como: reunião de pais, festas da família, palestra sobre a saúde das crianças e outros. A

¹⁰ Todas as UMEIs estão ligadas administrativamente a uma Escola Municipal, denominada Escola Núcleo.

coordenação pedagógica se constitui em um espaço para que as famílias façam suas queixas sobre a UMEI ou que relatem alguns episódios de suas vidas relacionados às crianças ou não. Dessa forma, a relação se constrói a partir do diálogo e da resolução dos conflitos e dos impasses que surgem no dia a dia, seja sobre a organização do material das crianças na creche (roupas trocadas ou esquecidas, formas de guardá-las para levar para casa, vestuário adequado para a estação do ano), seja sobre os cuidados (os penteados nos cabelos das crianças, a alimentação na creche e outros). Também fazem parte desses conflitos os diversos significados sobre o “cuidar e o educar de forma indissociada”, prescritos pelas Diretrizes Políticas para a Educação Infantil, as quais foram publicadas no ano de 2006. Enfim, a relação entre as famílias e a UMEI é permeada pelo construto político para essa modalidade de ensino.

3.1 A Unidade Municipal de Educação Infantil Coração: o desafio das relações entre as famílias jovens e a instituição

“A maioria é de famílias humildes, eu acho. A maioria é do bairro, sim. São famílias que assim tem muita diversidade. A gente, às vezes, fica sem saber coisas que acontecem com pais de alunos que tem filhos aqui na UMEI. Que o pai está preso, tem filhos de pais separados que moram com os pais. São famílias muito diversas, há muita diversidade.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

A UMEI Coração é uma instituição que, no seu dia a dia, revela as contradições, os valores e as crenças de seus docentes e administradores por meio das suas escolhas políticas e pedagógicas das ações cotidianas e pela forma como se relacionam com as famílias. As contradições se referem ao lugar social que dão à creche em que atuam e aos significados que atribuem aos motivos que levam as famílias a matricularem suas crianças na creche. Para eles, a creche é um direito das famílias e das crianças, materializado em um espaço educativo – a UMEI. E apresentam resistência àquelas famílias que são usuárias dessa instituição e que não exercem função profissional fora do lar. Entretanto, ao reivindicarem, junto à direção da Escola Municipal à qual estão vinculados, material didático-pedagógico e espaço político-administrativo, eles fundamentam essas reivindicações no direito da criança a uma educação de qualidade na

instituição pública. Em suas escolhas políticas, as educadoras infantis reivindicam da Secretaria Municipal de Educação a valorização que acreditam ser necessária para o exercício da docência e para a conquista da autonomia pedagógica e administrativa nas suas relações sociais que estabelecem, especialmente, com as famílias atendidas pelas UMEIs.

Na Unidade Municipal de Educação Infantil Coração, encontram-se famílias constituídas de maneiras diversas: mulheres jovens com idade entre 15 e 30 anos, que reconstruíram os seus relacionamentos; mulheres maiores de 30 anos, com casamentos reconstruídos ou não; e as famílias nucleares. No cotidiano da creche, no período observado, pôde-se, em vários momentos, constatar a presença de homens e mulheres jovens, em número considerável, levando ou buscando suas crianças na creche. Era possível também perceber a participação ativa de avós e avôs nesse espaço educativo. Tais composições familiares diversificadas inseriram, no contexto, os seus modos diferentes de pensar e de agir em relação à educação de seus filhos e filhas. Esses atores transitam no espaço da UMEI, relacionando-se com as educadoras infantis e com outros profissionais da educação, constituindo-se mutuamente nas relações estabelecidas, no cotidiano, a partir dos confrontos de ideias e opiniões sobre a educação coletiva e a educação familiar das crianças. Esses dois espaços de socialização da infância se entrecruzam nas concepções sobre a função da educação pública e da educação familiar, sendo esse entrecruzamento permeado pelas mudanças sociais e políticas a respeito da criança, que agora é considerada cidadã de direitos pelas legislações nacional e municipal, as quais estão materializadas na política de educação infantil do Município de Belo Horizonte.

As tensões políticas entre os educadores infantis e os representantes da Secretaria Municipal de Educação impactam a relação estabelecida entre as famílias e as educadoras infantis na Unidade Municipal Coração. Nitidamente essas profissionais reivindicavam a participação delas nesses espaços. No período em que se realizou a coleta de dados, algumas dessas reivindicações foram atendidas, tais como: a eleição de uma educadora infantil para a função de vice-diretora da UMEI e a eleição de educadoras infantis para as funções de coordenadoras pedagógicas. A participação nos movimentos de greve, promovidos pelo Sindicato, assim como a realização de discussões sobre o assunto no espaço da UMEI, foram as estratégias utilizadas por elas para se inserirem no contexto de reivindicações da categoria. Dessa forma, as educadoras infantis acreditavam que as

reivindicações pela sua valorização como categoria profissional poderiam obter avanços e que a condição social das educadoras infantis pudesse alcançar um *status* melhor do que aquele no qual estavam. Talvez essas motivações tenham levado as educadoras a buscarem, por meio do Projeto Político-Pedagógico adotado, criar espaços para que houvesse uma relação de parceria com as famílias atendidas pela UMEI Coração.

Nessa figuração, o diálogo entre as famílias e as educadoras infantis e a participação das famílias nos espaços da UMEI Coração são os eixos norteadores das relações estabelecidas entre as famílias, as educadoras infantis, os profissionais e as crianças. Isso pode ser observado na análise dos Documentos da instituição, tais como: “O Projeto Político-Pedagógico” (PPP) e os Projetos Pedagógicos, “Lendo com as famílias” e “Festa da Família”. Esses documentos da UMEI Coração, em seu texto, expressam de forma clara a finalidade da instituição: obter uma interação mais efetiva com a família das crianças. No Projeto Político-Pedagógico¹¹, elaborado pelos profissionais da UMEI Coração, o objetivo de “completar o papel da família e da comunidade” está expresso juntamente com a finalidade de promoção do desenvolvimento integral da criança, conforme a legislação nacional. Dessa forma, ao caracterizar as famílias, esses profissionais destacam que: “[...] há muitas mães de crianças que são adolescentes”. E ainda afirmam que, “na escola, a participação se dá mais com as mães do que com os pais, mas é importante destacar que a participação das famílias é efetiva e a relação entre UMEI e comunidade é muito respeitosa”. (BELO HORIZONTE, 2006). Os outros dois Projetos Pedagógicos desenvolvidos visam “fabricar” um prolongamento da relação pedagógica das educadoras infantis com as crianças, por meio da leitura pelos pais de histórias infantis para seus filhos. Enquanto que a festa da família se constitui em um evento cultural de intensiva divulgação da ação pedagógica da instituição com as

¹¹ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi elaborado pelos profissionais da UMEI Coração no ano de 2006 e está subdividido em duas partes. Na primeira parte, há um histórico da Educação Infantil no Brasil e na cidade de Belo Horizonte. Em seguida, é feita uma caracterização da UMEI, explicitando, como objetivos, a qualidade no atendimento e o desenvolvimento das crianças nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social. Nortear a prática pedagógica, fortalecer a equipe de profissionais e organizar o cotidiano da UMEI são algumas das finalidades atribuídas para o Projeto Político-Pedagógico, assim como apresentar as concepções de crianças e de educação infantil e os profissionais que atuam na instituição. Na segunda parte, são apresentados os princípios para a formação continuada e em serviço dos profissionais e para o planejamento, a avaliação da UMEI, o desenvolvimento da criança, a metodologia e a organização dos conteúdos. Destacam-se três características do Documento do PPP da UMEI Coração, que são: a afirmação da necessidade de construção da autonomia do profissional, tendo como veículo principal a formação continuada e em serviço; o reconhecimento da comunidade como parceira; e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

crianças e uma aproximação da UMEI com as formas culturais frequentadas pelas famílias, havendo, assim, por parte dessas famílias, uma identificação maior com a instituição.

Assim, pode-se dizer que esse Projeto Político-Pedagógico reafirma, em seu texto, a política do Estado no que se refere à relação entre a família e a Unidade Municipal de Educação Infantil, ressaltando o caráter complementar da educação escolar à educação familiar e a função educativa da creche. Essa tendência denota, por parte dos profissionais das UMEIs, o estabelecimento de relações horizontais e um olhar “antropológico” para as famílias e para as suas crianças, ou seja, no cotidiano escolar, as famílias serão sempre vistas e conhecidas a partir do modo como se apresentam às educadoras infantis. Assim, por parte das educadoras infantis, pode-se vislumbrar uma outra visão das famílias.

Esse papel complementar ao da família, assumido pelas educadoras infantis da UMEI Coração, não é difundido como uma postura surgida na atualidade. Desde o surgimento da instituição creche no século XIX, com a função de guarda da criança para a mãe trabalhar fora do lar, os discursos políticos, pedagógicos e da área da Assistência Social versavam sobre a não substituição da família pela creche. Os estudos de Kulhmann (1998; 2000) e Vieira (1986) mostram o caráter de normalização nas relações estabelecidas entre as creches e as famílias das crianças. Assim, em um contexto social mais amplo, em que, nos discursos sobre as crianças e a sua educação, prevaleciam as ideias dos profissionais da saúde – sanitaristas fundamentados nos princípios da higiene –, almejava-se modernizar a sociedade brasileira a partir dos princípios da ciência.

Como mostra Magaldi (2005), nesse quadro de “filantropia científica”, era reservado um papel de destaque às mulheres nas diversas ações realizadas pelos profissionais da saúde. Ela era considerada um elo entre os médicos filantropos e o espaço privado da família. Nesse sentido, os profissionais da saúde promoviam ações educativas das mulheres com o objetivo de conseguir, “a partir da preparação adequada de mães e esposas, estabelecer uma aliança essencial com as mesmas, de modo a atingir, com seu receituário civilizador, famílias de modo geral e, em especial, crianças, então compreendidas como o ‘futuro da nação’ brasileira”. (MAGALDI, 2005, p. 1). Assim, a mulher se tornou uma colaboradora nesse projeto de proteção à infância por meios da saúde, divulgando hábitos de higiene pessoal e de cuidados que promoviam a saúde das crianças.

Tais ações assumiam formatos diferentes conforme a classe social à qual a mulher pertencia. Para as mulheres das camadas sociais mais abastadas, que dominavam a leitura e a escrita, os recursos utilizados pelos médicos para divulgar o conhecimento científico foram a organização e a publicação de manuais de higiene, pediatria e puericultura. Esse material continha informações sobre a amamentação dos filhos e sobre os cuidados de higiene com a casa e com os seus moradores. Já para as mulheres sem ou com pouca instrução, mais comumente as pertencentes às camadas pobres da sociedade, as estratégias educativas mais utilizadas foram: conferências, cursos, distribuição de folhetos educativos e palestras. (MAGALDI, 2005).

Na análise de Magaldi (2005), o conteúdo da educação dirigida à mulher, tendo como base a saúde e fundamentado pela ciência, buscava instrumentá-la e também à família para exercerem os cuidados das crianças de forma a evitar as doenças, os maus-tratos e o abandono das crianças pelos pais. Esses eram considerados os principais problemas sociais enfrentados pela sociedade na educação da infância. Portanto, valorizava-se a figura da mulher na educação dos filhos e na organização familiar, buscando promover sua educação para que atuasse, de forma eficiente, nesse projeto da sociedade para as crianças do século XX.

Nesse contexto, nas relações estabelecidas entre as famílias e a UMEI Coração, há indícios de continuidade da perspectiva normalizadora das famílias. As ações desenvolvidas pela UMEI para se relacionar com as famílias são: as palestras com profissionais da saúde, como dentistas, as quais são permeadas pela necessidade de educar as famílias, informando-as sobre os cuidados com a “educação odontológica da criança”; e as reuniões de pais, que se concentram nas temáticas em torno do cumprimento, por parte deles, das normas de funcionamento da UMEI Coração e da “devida” higiene pessoal das crianças, cujos padrões definidos pela instituição devem ser também observados pelas famílias. Dessa forma, perpetuam-se as maneiras, até então, utilizadas pelo Estado para se relacionar com as famílias.

As reuniões pedagógicas da UMEI Coração têm um papel importante no processo de institucionalização de uma moral familiar que se enquadre nos princípios educativos defendidos por seus profissionais. Os assuntos abordados nas discussões com as famílias, nessas ocasiões, versam sobre as normas da creche que devem ser observadas pelas famílias, tais como: os

horários de entrada e saída das crianças, a maneira de lidar com o período de adaptação delas, os cuidados a serem tomados com a higiene pessoal delas (os banhos periódicos, a troca de roupas e o uso de roupas limpas), os projetos da escola, a necessidade de que os pais tenham confiança na instituição e a programação diária a ser desenvolvida com as crianças. Por um lado, a instituição cumpre o papel de informar aos pais e/ou às pessoas responsáveis pelas crianças sobre como a UMEI Coração funciona e como eles podem se relacionar com ela. Tais informações são importantes para que as pessoas construam as suas formas de ser e de estar na relação. Por outro lado, esse é um momento monopolizado pela escola, em que o diálogo, um dos eixos estabelecidos pelo Projeto Político-Pedagógico, adquire o formato de monólogo, em que um grupo fala ao outro o que ele deve fazer para participar da instituição. Dessa forma, essas reuniões pedagógicas se transformam em momentos de educação dos pais, para moldar seus comportamentos na UMEI.

Nesse sentido, há uma polissemia de significados das reuniões pedagógicas, inclusive para as famílias. As reuniões são momentos cansativos, como expressa uma das mães ao emitir sua opinião sobre o evento: “O que eles conversam é necessário, não chama atenção nada não. É cansativo [...], não chama muito atenção, não”. Uma outra mãe explica que participa de todas as reuniões de pais, considerando-as importantes: “[...] eu acho que é essencial a gente estar comparecendo às reuniões e saber o que está acontecendo com os filhos da gente quando não estão com a gente. Ah! Eu vou em todas. Mesmo que eu chegue um pouco atrasada, eu venho [...]”. (Mães em entrevista à pesquisadora, abril de 2009).

Por meio desses depoimentos, pode-se depreender que o significado das reuniões para as famílias é o da possibilidade de acompanharem o processo educativo de seu filho na creche, assim como as atividades de cuidado desenvolvidas pelas educadoras com as crianças. Ou seja, os assuntos abordados nos encontros entre as famílias e as educadoras infantis se legitimam pela necessidade dos integrantes das famílias de obterem informações sobre o comportamento das crianças na creche e sobre as suas conquistas de autonomia, por exemplo. E, ainda, pode-se perceber que a normalização do comportamento da criança e da família permeia esse significado, pois, na opinião de uma das mães entrevistadas, as reuniões são importantes, porque, por meio delas, ela

toma conhecimento do que a criança “está fazendo de errado” e diz: “[...] isso é bom para a gente saber para poder corrigir, saber o que está fazendo certo”.

Entretanto, essa realidade, construída na instituição, não passa despercebida pelas educadoras infantis. Na visão delas, o formato atual das reuniões apresenta limitações e inadequações, com poucas possibilidades de mudança:

“[...] é complicado falar dessa parte aí da organização mesmo do trabalho eu não sei às vezes eu acho que se dá mais mesmo nesses momentos principalmente no mês de festa que ele vem mesmo assim com aquela necessidade de sair um pouco, de festejar. Nem sempre com intuito de saber o que acontece na UMEI, na organização mesmo do trabalho como o trabalho foi montado, foi desenvolvido aqui para culminar na festa. Eu não percebo muito isso da maioria não. Ah, eu não sei se de repente a própria forma da gente estar lidando com isso, de estar contando mais, de estar chamando mais para isso não ficar tão restrito a bilhetes. Estar criando mais momentos para eles estarem presentes na escola: palestra, alguma coisa. Só que é difícil pela própria organização da escola você estar trazendo mais vezes. E a forma que você mesmo falou do sofrimento deles se a porta demora um pouquinho mais para abrir, talvez se a gente fizesse uma vez na semana, estar sentando, nada muito elaborado: hoje tem reunião com os pais, tem que organizar isso e aquilo é só de uns quinze minutos você estar ali conversando com o pai, vendo como foi, qual a avaliação que ele faz daquela semana com a criança de como a criança chegou a casa eu acho que isso funcionaria melhor. Mas aí a viabilidade disso. **Como você ia viabilizar isso é outra história e mais complicado ainda. [...] Eles chegam tão rápido e vão embora tão rápido e a gente também dá o final do dia que seria o melhor horário, você também está doida para ir embora.**” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009) (Grifo meu).

“Eu acho que **a escola precisa desses momentos, a família precisa estar na escola e a escola precisa interagir com as famílias.** Elas precisam andar juntas a escola e a família em prol da criança em prol do aluno eu acho muito importante. Eu acho importante esse momento das famílias. Você perguntou o que eu acho das famílias, é isso mesmo **é importante essa interação para que um tenha confiança no outro, porque os pais têm que ter confiança na escola, ter confiança na educadora, saber que os filhos estão aqui e estão sendo educados, bem cuidados, ter essa confiança mesmo [...] esse vínculo é indispensável.**” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009) (Grifo meu).

Depreende-se, a partir desses depoimentos, que as educadoras infantis que atuam na UMEI Coração têm consciência dos problemas relacionados à sua opção por esse formato das reuniões de pais e, ao mesmo tempo, reconhecem a importância dessa relação com as famílias para a educação das crianças. Para elas, as possibilidades de mudanças desse formato se deparam com a escassez de tempo das famílias e das educadoras infantis.

Assim, nessa figuração, o Estado, por um lado, impõe o diálogo como uma de suas diretrizes para a relação entre a família e a escola e, por outro lado, não cria mecanismos legais junto aos órgãos empregadores dessas famílias e entre seu próprio aparato burocrático para a efetivação desse diálogo, em um formato que possibilite a presença das famílias na instituição. Em relação à organização do tempo de trabalho do educador infantil, o Estado determina o cumprimento de 200 dias letivos e que não pode haver dispensa de crianças no período letivo, ou seja, quando são realizadas as reuniões com as famílias das crianças, a escola deve organizar os seus tempos para que a reunião seja realizada em, no máximo, uma hora. Pelo lado da família, quando esta comparece na UMEI Coração, ela pode solicitar uma declaração de comparecimento para apresentar em seu devido trabalho. Essas ações, entretanto, não são suficientes para mudar o formato das reuniões de pais nesta instituição.

A entrada e a saída das crianças na creche é mais um momento de interação entre as famílias, as crianças e as educadoras, como mostra o extrato do Diário de Campo a seguir:

“A cada dia, o ritual da entrada das crianças tem atores protagonistas diferentes que varia segundo o tempo, o dia da semana e a hora. Quando o porteiro abre o portão, começam a chegar uma a uma as crianças nos colos de suas mães, carregadas com as sacolas dos filhos ou das filhas e a sua própria bagagem. Ao entrar na sala de atividades, encontram-se com duas educadoras do primeiro turno que recebem as crianças em seus colos. Às vezes, pegam a sacola primeiro, por outras vezes, pegam a criança primeiro. Elas guardam a sacola em uma prateleira marcada com o nome de cada um dos pequenos e pequenas. E colocam as crianças sentadas (aquelas que já conseguem) ou deitadas nos berços. Assim que chega a primeira criança, as atividades começam: canta-se uma música, pega-se algum dos brinquedos que estão na bacia verde. Algumas crianças ficam no colo. A atividade depende da adesão das meninas e dos meninos naquele dia. As crianças, ao chegarem, se cumprimentam com abraços e carinhos. E as mães rapidamente comentam com as educadoras sobre a saúde de seus filhos, procuram uma roupa esquecida e brincam com os que estão presentes. Elas os conhecem pelos nomes. Algumas ficam algum tempo observando aquele cenário antes de ir embora. Parecem querer se certificar de que as suas crianças estão bem ou simplesmente admiram a cena. Esse momento pode durar mais ou menos meia hora. Outras mães chegam apressadas, entregam seus filhos e saem apressadas para o ponto de ônibus, porque vão se encaminhar para os seus locais de trabalho. Um ‘tchau’ rápido para se despedir do filho ou da filha.” (Extrato do Diário de Campo, dezembro de 2008).

Esses diálogos, mesmo sendo breves, parecem tranquilizar as famílias das crianças e contribuem para o estabelecimento de vínculos entre elas e as educadoras. Nessa relação, o vínculo é significativo, porque gera a confiança das famílias sobre a educação que seus filhos ou filhas

estão recebendo na creche. Assim, o diálogo contribui para que as educadoras infantis deem atenção às questões levantadas pelas mães em relação ao cotidiano dos filhos. Na opinião de uma das educadoras, o diálogo contribui para a satisfação das famílias com a creche: “[...] eu acho que eles gostam da escola. Eles confiam na escola, nos educadores, na direção. Eu acho que os pais têm essa confiança na escola porque eles têm essa liberdade de estar conversando com os professores, com a direção da escola [...]”. (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

No mundo moderno, o tempo interfere intensamente nas relações sociais e culturais das pessoas. O extrato do Diário de Campo acima, juntamente com as reflexões de uma educadora infantil entrevistada, mostram o quanto a vida das crianças, das educadoras infantis e das famílias são regidas pelo tempo. É o tempo do trabalho dos atores envolvidos no processo educativo das crianças, na creche, confrontando-se com o tempo da vida cotidiana dos adultos e das crianças dentro e fora da UMEI Coração. As mães que deixam as crianças na creche, antes de irem ao seu local de exercício da atividade profissional, têm mais pressa na despedida de seu(ua) filho(a), nas conversas com as educadoras e nas relações com as outras famílias com as quais a criança convive na instituição; enquanto que aquelas mães cujas atividades são desenvolvidas no espaço doméstico, ou no caso dos avôs e avós das crianças, conseguem mais leveza e tranquilidade nas relações cotidianas com a UMEI, dispensando mais tempo nas despedidas com as crianças, nos diálogos com as educadoras e também no contato com os pares de suas crianças, obtendo um conhecimento do grupo matriculado na turma delas. Portanto, pode-se dizer que o tempo de trabalho das famílias diferencia a intensidade das relações interpessoais nesta creche pesquisada, embora essas relações não sejam jamais anuladas, mudando a forma delas conforme a realidade social de cada um.

Nas relações entre as famílias e a creche, a situação é permeada por um dilema: por um lado, é premente a necessidade de encontros e diálogos entre elas para que haja um relacionamento mais aberto e próximo, e, por outro lado, as particularidades sociais, econômicas e culturais das educadoras infantis, das famílias e das crianças dão contornos variados a essas relações. E esse dilema pode se configurar como limitador para uma mudança no formato das relações, de modo que as necessidades das famílias e da creche sejam contempladas no cotidiano, efetivamente, haja

vista que não há um consenso entre as famílias entrevistadas com relação ao conteúdo e ao formato, principalmente, das reuniões entre pais e educadoras infantis. Esse dilema gera ainda, para a creche e também para as famílias, o desafio de pensarem juntos sobre qual o melhor formato para as reuniões de pais e sobre qual seria o conteúdo desses eventos, de forma que ambas as partes fiquem satisfeitas.

A conciliação dos diferentes tempos das educadoras infantis e das famílias se constitui, nessa realidade pesquisada, em um outro desafio. Isso porque o tempo disponível das educadoras infantis para se relacionarem com as famílias se restringe aos seus horários de trabalho, os quais são estabelecidos pela legislação que regulamenta o plano de carreira delas, ou seja, dentro do limite dos seus horários de trabalho. Portanto, elas organizam os eventos da UMEI tendo em vista esses tempos pré-estabelecidos pelo Estado. Já as famílias disponibilizam, nessa relação, seus tempos possíveis dentro de suas atividades profissionais e domésticas. Algumas mães relataram que, além de exercerem uma atividade profissional fora do lar, também desenvolviam as tarefas domésticas à noite e nos finais de semana, como: cuidar das crianças, preparar o jantar, lavar as roupas da criança, e organizar o material dela para levar para a creche, no dia seguinte. Com isso, sobrava pouco tempo para as mães descansarem antes de recomeçarem as suas rotinas ao amanhecer do dia seguinte. Diante dessa realidade, pode-se afirmar que o tempo dessas famílias fica bem restrito no que se refere a uma maior presença física delas no ambiente escolar.

Por outro lado, há um outro grupo de famílias que apresenta uma disponibilidade de tempo um pouco diferente. Isso se deve pelo fato desse grupo não exercer atividade profissional fora do lar, ou por ter uma organização familiar que permita a presença de um de seus membros (pai, mãe, avós, irmão, etc.) nos eventos da creche, ou porque a atividade profissional da família possibilite uma organização de tempo mais flexível. Essas famílias conseguem atender com maior frequência às solicitações da creche para seus eventos, como reuniões de pais, palestras e outros.

As situações expostas acima, em relação ao tempo, são percebidas de maneira diferente pelas pessoas. Algumas podem perceber a sua relação com o tempo e como este interfere em suas vidas como sendo uma perda, como sendo uma situação sem solução, ou, até mesmo, perceber o tempo com a perplexidade expressada pelo poeta Mário Quintana, no poema a seguir:

O tempo

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...
Quando se vê, já terminou o ano...
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
Quando se vê passaram 50 anos!
Agora é tarde demais para ser reprovado...
Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...
Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo...
E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.
Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.
A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará.
(QUINTANA, 1980).

Essa reflexão sobre a temática do tempo é uma atividade que chama a atenção também de sociólogos e historiadores, como é o caso de Thompson (1998), que, em seu estudo, objetivou investigar de que maneira a mudança do tempo da natureza para o tempo do relógio afeta a disciplina do trabalho e até que ponto interfere na percepção interna de tempo dos trabalhadores. Desde o surgimento do relógio entre os anos de 1300 e 1650, esse artefato cultural desencadeou, inicialmente, polêmicas sobre a sua precisão e, posteriormente, sobre a sua inserção e influência nas comunidades e no mercado de trabalho, na época da revolução industrial. As experiências das pessoas, relativas ao tempo, revelam os modos como este interfere em suas vidas, no campo das relações sociais e culturais.

Thompson (1998) mostra que, entre os povos primitivos, a medição do tempo estava relacionada com os processos familiares no ciclo do trabalho ou das tarefas domésticas, do cuidado com o gado, com as plantações, com o pastoreio das ovelhas. A passagem do tempo, marcada pelo relógio, não se constituía em um evento relevante nessas comunidades, visto que o princípio básico de suas atividades não exigia uma administração complexa e apresentava uma estrutura de mercado pequena. As atividades desses trabalhadores (pesca, plantação) eram desenvolvidas a partir de uma necessidade que emergia da natureza da atividade, tais como: a realização da colheita dos grãos, antes que começassem as tempestades; o cuidado com as ovelhas na época do parto, protegendo-as dos predadores; entre outras. O autor argumenta que, nessas pequenas comunidades, outras noções de tempo surgiam conforme a ocupação do homem e a sua relação

com os “ritmos naturais”, ou seja, os pescadores e os navegantes estavam ligados às marés, por exemplo. (THOMPSON, 1998, p. 271). Essa forma de se relacionar com a passagem do tempo, a partir da orientação das tarefas, segundo o autor, é importante nas comunidades das regiões rurais da Grã Bretanha, na atualidade. Ele destaca três questões em relação a essa forma de notação do tempo, a saber: a existência de uma interpretação de que ela é mais humanamente compreensível do que o trabalho de horário marcado; nessas comunidades, parece haver pouca separação entre o trabalho e a vida, as relações sociais e o trabalho são misturados; e que, na perspectiva dos homens que vivenciam o trabalho marcado pelo relógio, essa relação dos trabalhadores com o seu trabalho (orientado pelas tarefas) “parece perdulária e carente de urgência”.

Thompson (1998) apresenta ainda, em seu estudo, que a orientação pelas tarefas se modifica nas situações em que há a contratação de mão de obra e mesmo nas economias familiares em que há uma divisão de trabalho, alocação de papéis e a disciplina de uma relação de empregador e empregado entre o agricultor e seus filhos. Ele afirma: “[...] mesmo nesse caso, o tempo está começando a se transformar em dinheiro, o dinheiro do empregador. Assim que se contrata a mão-de-obra-real, é visível a transformação da orientação pelas tarefas no trabalho de horário marcado”. (THOMPSON, 1998, p. 272). A partir de meados do século XVII, os fazendeiros com grande poder aquisitivo passam a calcular as suas expectativas em relação ao trabalhador contratado, em dias de trabalho, ou seja, nessa situação, há a diferença entre o tempo do empregador e o tempo do empregado. O tempo passa a ser a moeda. (THOMPSON, 1998).

A sincronização no trabalho denota uma maior atenção ao tempo no trabalho. Como mostra Thompson (1998), antes do surgimento da indústria movida por máquinas, havia uma irregularidade nos padrões de trabalho. Assim, podia-se ter um dia mais ou menos prolongado de acordo com a necessidade oriunda da tarefa: produção de sapatos, de peças de tecidos, ou, ainda, podia-se encontrar pessoas que trabalhavam em manufatura e mineração, que exerciam ocupações mistas. Nesses formatos de trabalho, não se exigia cronogramas de tarefas. Thompson (1998, p. 282) analisa que, nessa realidade, “o padrão de trabalho sempre alternava momentos de atividade intensa e de ociosidade quando os homens detinham o controle de sua vida produtiva”.

As mudanças das técnicas de manufatura na Inglaterra e na França, no século XVIII, são analisadas por Thompson (1998) sob a ótica das formas de como elas foram vividas pela sociedade capitalista industrial, interessava-lhe a percepção do tempo em seu condicionamento tecnológico e a medição do tempo como meio de exploração de mão de obra. Com o objetivo de disciplinar o trabalhador, surgiram os cargos de supervisor e de diretor da fábrica. Ao primeiro, cabia a incumbência de registrar o tempo dos trabalhadores de maneira detalhada. E, ao segundo profissional, cabia a tarefa de controlar o relógio de pulso, mantendo fora do alcance de quem pudesse alterar o seu funcionamento, além de tocar o sino para o início do trabalho, o café da manhã, o almoço e o fim do expediente, em horários pré-estabelecidos. O capitalismo industrial disciplinado avança também para as algodoarias e para as olarias. Nesse contexto, são criados regulamentos com a intenção de disciplinar os trabalhadores, como a imposição de multas para aqueles que chegassem atrasados ao local onde exerciam as suas funções e a adoção do relógio de ponto. Havia também a divulgação de material gráfico, como os folhetos, contendo temáticas que teciam críticas aos costumes dos trabalhadores e os seus modos de vida. Essas foram, na análise do autor, as tentativas para “impor ‘o uso econômico do tempo’ nos distritos manufatureiros domésticos, bem como o choque dessas medidas com a vida social e doméstica”. (THOMPSON, 1998, p. 291). Assim, pode-se dizer que as mudanças nas técnicas de manufatura tiveram impacto nas relações sociais e culturais das pessoas que viveram esse momento histórico, em que se difundia a ideia da utilização econômica do tempo na sociedade e nas classes trabalhadoras.

A escola, nesse contexto, conforme argumenta Thompson (1998), se configura como um espaço fora da indústria para a inculcação da noção do uso econômico do tempo. Nas escolas de caridade, segundo o autor, as crianças eram submetidas a regras de comportamento, como acordar cedo, observar a sua pontualidade, além de aprender a trabalhar. Esse modelo educativo inspirou as pessoas a defenderem a escola como sendo um espaço de socialização das crianças pobres para cumprirem as tarefas do trabalho. Assim, “uma vez dentro dos portões da escola, a criança entrava no novo universo do tempo disciplinado”. (THOMPSON, 1998, p. 293).

As mudanças nas estruturas de trabalho vigentes, naquela época, se deram em um contexto social e cultural de conflitos de visões de empregados e de empregadores, gerando resistências por parte

dos empregadores. Thompson (1998) destaca, como momentos desses conflitos, a simples resistência dos empregadores e sua luta, relacionada ao tempo, contra as associações que conseguiam a redução das horas de trabalho nos ofícios artesanais mais organizados e os alfaiates, em Londres, em 1721 e 1728. As lutas sobre o tempo se intensificaram nas fábricas têxteis e nas oficinas, onde os trabalhadores eram expropriados do conhecimento sobre o tempo, por meio de estratégias, como manter o relógio sob a guarda do mestre, adiantar ou atrasar o relógio de acordo com o interesse da fábrica, de forma a alterar os horários de descanso, de almoço ou de saída dos trabalhadores.

A relação dos trabalhadores com a imposição da disciplina do trabalho nas fábricas, nas análises de Thompson (1998), pode ser descrita da seguinte forma: a primeira geração aprendeu com os seus mestres a importância do tempo, a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas e a terceira geração fez greves pelas horas extras, pelo pagamento de um percentual adicional por horas trabalhadas fora do expediente. Ele conclui dizendo que: “Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Haviam aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro”. (THOMPSON, 1998, p. 295). Ou seja, os trabalhadores assumiram esse preceito sobre o tempo e passaram a utilizá-lo nos confrontos com os seus patrões, com o objetivo de obter benefícios para a sua categoria.

Essas mudanças vividas pela sociedade capitalista industrial, como a divisão do trabalho, a supervisão do trabalho e os relógios, desencadearam novos hábitos de trabalho e uma nova disciplina de tempo, nos estudos de Thompson (1998), o qual também destaca que os ritmos de trabalho irregulares persistem no século XX. O autor argumenta que a história não mostra uma mudança tecnológica neutra e inevitável, que ela contém a exploração e a resistência à exploração e, ainda, que os valores resistem ao serem perdidos e também ao serem ganhos. Essa visão da industrialização levaria à percepção de que as pessoas “devem de algum modo combinar numa nova síntese elementos do velho e do novo, descobrindo um imaginário que não se baseie nas estações, nem no mercado, mas nas necessidades humanas [...]”. (THOMPSON, 1998, p. 303). Nessa perspectiva, os trabalhadores não podem ser vistos como uma força de trabalho que incorpora novas formas culturais sem resistência e participação.

A organização dos tempos e dos espaços no cotidiano de crianças e de educadoras infantis, na UMEI Coração, é impactada pelas relações sociais estabelecidas entre as pessoas na sociedade e pelos ritmos de trabalho daqueles que também estão envolvidos no processo educativo, na creche: auxiliares de serviço, cozinheiras, coordenadoras e diretoras. A notação de tempo, aqui, acontece em alguns momentos do dia, a partir de horários fixos, tais como: a entrada às 7 horas da manhã, a higienização da sala de atividades às 9 horas, o almoço às 10 horas, o lanche a partir das 13 horas, o jantar às 16 horas e a saída às 17 horas e 30 minutos. Desde que começam a frequentar a creche, as crianças passam a ter a experiência de uma socialização coletiva dentro desses horários pré-estabelecidos. Assim, elas iniciam a aprendizagem de como ser e estar nessas relações sociais e culturais, na creche, bem como os demais sujeitos sociais envolvidos, como as educadoras infantis, a direção, os funcionários e a família também.

Durante o período em que foi realizada a observação do cotidiano da UMEI Coração, entre os meses de fevereiro a dezembro do ano letivo de 2008, pôde-se observar que essa organização de horários oferece tempo suficiente para que as crianças participem da elaboração da programação cotidiana a partir de negociações com os seus pares e com as educadoras infantis. Ao iniciar o período letivo, as crianças variavam na idade, entre dois meses e nove meses de idade, portanto a linguagem corporal era uma das formas mais utilizadas para expressarem seus sentimentos e desejos, impondo também os seus ritmos pessoais de vida. Assim, as brincadeiras realizadas e os lugares visitados eram frutos das escolhas das crianças, em sua maioria meninos (nove no total) e duas meninas. Como se pode perceber no extrato do Diário de Campo a seguir:

“Quando cheguei ao berçário hoje, já estavam presentes quatro crianças. É o meu primeiro contato com as crianças. Um menino chamou a minha atenção pela intensidade com que se envolve nas atividades: engatinha pela sala de atividades, fica em pé segurando nas grades, brinca com a pesquisadora que filma as suas brincadeiras que mudam com frequência. Após tomarem a mamadeira e irem para o pátio para o banho de sol, os seus colegas dormem, ele não, permanece em suas atividades de exploração do espaço rolando bolas, retirando os brinquedos da bacia e entrando dentro dela. Em um dado momento ele pára e começa a fazer uns balbucios e segura o carrinho e começa a balançá-lo. Uma das educadoras pergunta para ele se o que quer é ir para o carrinho dormir. O menino balança a cabeça positivamente. Ela o põe no carrinho, dá-lhe suco. Posteriormente ele fica quieto, balança os pés, parece cansado, com sono, e adormece.” (Extrato do Diário de Campo, fevereiro de 2008).

As crianças, na UMEI Coração, desenvolvem maneiras diferentes de se relacionarem com as atividades a serem realizadas nos horários da creche: a programação musical, os cheiros e as estações do ano. A partir do momento em que chegam, no horário entre sete e sete e meia da manhã, as educadoras infantis colocam no som CDs de músicas infantis com um repertório tradicional. Esse é o pano de fundo para as atividades com o material disponível na sala: o espelho, a bacia de brinquedos, os livros de pano, as caixas, as bolas. As educadoras infantis acompanham as crianças na realização das atividades, ora propondo a brincadeira, ora se envolvendo nas atividades escolhidas pelas crianças. Então, chega a hora da alimentação com a mamadeira, quando as educadoras infantis colocam as crianças nos carrinhos, e aquelas que conseguem seguram as mamadeiras enquanto tomam o mingau ou o leite oferecido. Quando não conseguem segurá-las, as educadoras seguram as mamadeiras para elas. Em seguida, elas levam as crianças, nos carrinhos, para o banho de sol, sendo preciso algumas “viagens” para transportar todas até o pátio. Lá as crianças interagem com os brinquedos, e passeiam pelos corredores externos da creche, acompanhadas pelas educadoras infantis. O retorno à sala tem como sonoplastia uma música de fundo: a canção de ninar. Aquelas crianças que não terminaram de tomar o conteúdo da mamadeira terminam de tomá-lo e, em seguida, são “convidadas” a dormir pela canção que toca e o balanço do carrinho. Às vezes, uma educadora embala dois carrinhos ao mesmo tempo, retirando da sala as que dormem primeiro, até que todas ou a maioria delas durmam. Esse momento de sono é aproveitado pelos adultos para realizarem algumas atividades, como a limpeza da sala de atividades, e para que as educadoras façam as anotações nos cadernos das crianças e a organização das roupas para o banho que as crianças tomarão, assim que acordarem. Após ou durante o banho, um indício claro da atividade seguinte é o cheiro do almoço que chega à sala. O olfato contribui para que elas antecipem o que farão a seguir, como mostra o relato do Diário de Campo: “Um menino havia acordado e esperava que o colega terminasse o banho para que ele entrasse na banheira. Ele sentiu o cheiro do almoço e disse apontando para a sala: ‘Papá!’”. (Extrato do Diário de Campo, junho de 2008).

Na UMEI Coração, os ritmos mudam conforme o período do dia: o turno intermediário e o turno da tarde imprimem outra dinâmica para as crianças com as educadoras infantis que assumem as turmas. No primeiro turno, a programação se caracteriza pelas atividades que visam a estimulação das crianças. O desafio de se movimentar é proposto pela educadora para aquelas

crianças que ela acredita necessitarem de estímulos, como foi o caso de uma das meninas que, aos oito meses de idade, ficava muito quieta, movimentando-se pouco no espaço. A educadora, priorizando essa menina, deu-lhe brinquedos e obstáculos que a incentivavam a se deslocar para pegar ou para brincar, encorajando-a com palavras, e ela sempre respondia e, aos poucos, começou a engatinhar e ensaiar os primeiros passos. Essa profissional também inicia as atividades de dança com as crianças a partir dos ritmos mais variados, desde as canções infantis de domínio popular até música clássica, música popular brasileira e *funk*. As educadoras do turno intermediário buscam sempre envolver aquelas crianças que, por algum motivo, ainda não se manifestam na liderança das brincadeiras. Embora todas as crianças que estão acordadas participem da programação, a atenção das profissionais parece se voltar para as “mais quietas”, como é o caso daquelas que estão em processo de se movimentarem de forma mais autônoma, ou daquelas com dificuldade de locomoção, as quais são retiradas dos carrinhos e colocadas no tatame para brincarem com as educadoras. Essa mudança de educadora infantil no grupo, no cotidiano, é considerada importante para a mudança de olhares e de dinâmica pedagógica, conforme ressalta uma das educadoras infantis que atuam nesse turno:

“Na hora em que eu chegava lá parecia que eles já esperavam que eu fosse fazer alguma coisa de diferente porque eu gostava de chegar lá levando uma música e começando a dançar com eles. Então quando eu chegava, eles ficavam olhando assim como que esperando que alguma coisa fosse acontecer! E assim como a gente pegava e a [Maria]¹² já estava lá há algum tempo, então o pique não é o mesmo quando a pessoa entra, e ela se animava também e a gente dançava com eles e cantava.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

O repertório musical desses momentos era variado conforme mostra o relato de uma educadora infantil, que se refere ao que as crianças demonstravam ter mais prazer de fazer entre as atividades desenvolvidas com elas: “[...] dançar! Na hora em que eu colocava a música bem dançante... eu não esqueço um dia que eu coloquei a música do quadrado¹³ e os meninos ficaram loucos! E eles dançaram!”. (Educadora infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

¹² Os nomes das crianças que estão entre colchetes [] são fictícios, usados aqui com o intuito de preservar a identidade delas.

¹³ Essa música era um *Funk* de sucesso na época, muito tocada nos “Bailes Funks”.

Pode-se dizer, a partir do exposto, que as crianças tinham acesso a um repertório cultural amplo no campo da produção musical e da expressão corporal, nessas atividades desenvolvidas na creche.

As escolhas das educadoras infantis expressam seus modos de ser e de ver a educação e o cuidado das crianças no espaço do berçário. Em reuniões pedagógicas com a coordenação e nas conversas com as colegas, elas definem o planejamento das atividades. A educadora acima revela que, na sua visão, na creche, é fundamental que se trabalhe o corpo das crianças. Ela aborda o tema da seguinte maneira:

“Eu acho que... eu não sei o termo certo sabe, eu acho que tem que trabalhar muito o corpo mesmo da criança. A identificação do corpo não só a identificação com o corpo mas atividade que os leve e que os estimule a mexer mais, a rolar, a andar não esqueço do [Mário] era um menino que a gente tinha sempre preocupação com ele. A nossa questão eu acho que é movimentá-los.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

Essa diversidade de experiências de cuidado e de educação que as crianças têm na UMEI Coração é possível por causa do modelo de organização de pessoal adotado. Ou seja, a múltipla regência favorece aos meninos e às meninas o estabelecimento de relações sociais com vários adultos diferentes. Com isso, as crianças criam significados diferentes segundo a sua satisfação, ou não, com determinada prática educativa, desenvolvendo habilidades para negociarem, por meio das linguagens infantis, as suas expectativas em relação a este espaço coletivo, a creche.

Portanto, pode-se dizer também que essa prática pedagógica está de acordo com o que propõe o Estado para o currículo da educação infantil, pois a linguagem corporal é uma das linguagens propostas para serem desenvolvidas com as crianças nas UMEIs.

No período da tarde, o tempo das atividades de brincadeira, de sono, de alimentação e de exploração do ambiente é diversificado conforme o ritmo das crianças. Elas iniciam a tarde com um lanche (suco, leite), e algumas dormem por algum tempo. Ao acordarem, às vezes uma a uma, duas a duas, elas reiniciam as brincadeiras com os objetos existentes na sala, normalmente se sentam para “ler” os livros de pano, ou brincam na sala de dormir entre os carrinhos e os berços, os quais se transformam em divertidos brinquedos de obstáculos. Nem sempre, o grupo todo

participa da mesma atividade, as meninas e os meninos apresentam interesses diferentes, mas não é regra, porém, em algumas situações, basta uma delas iniciar uma brincadeira para as outras acompanharem. A participação das educadoras infantis, nesses momentos, depende da solicitação das crianças. Quando querem ouvir histórias, elas escolhem um livro na prateleira, pegam na mão da educadora infantil (algumas vezes, elas pegavam também na minha mão), se sentam no chão e ouvem a leitura atentamente. Dois meninos apreciavam mais esse momento de leitura que os outros, solicitando mais vezes a leitura da história. Nesse período, as educadoras, além das brincadeiras e de pegar as crianças no colo para conversar ou brincar com elas, realizam as trocas de fraldas e servem o lanche e o jantar para elas. O dia finaliza com a organização das sacolas com as roupas para a saída. O banho é dado somente naquelas crianças que estiverem com problemas intestinais, ou em situações em que se faz urgente o banho, uma vez que todos tomam banho no turno intermediário. Com exceção dos dias em que algum menino, ou menina, está doente, a tarde transcorre tranquila para os pequenos e para as educadoras infantis.

A resistência dos meninos e das meninas às atividades propostas existe. Às vezes, uma ou duas crianças não se entregam ao “sono” no mesmo momento que as outras, escolhendo desenvolver outras atividades enquanto os colegas dormem. Esse momento pode se tornar uma oportunidade para uma aproximação maior da criança com as educadoras infantis: o colo, a brincadeira individual, um desafio mais específico para ela, proposto pela educadora. Como são duas educadoras em cada turno, elas se revezam nas atividades de anotações nos cadernos, de organização do material e da realização de atividades com as crianças que ficam acordadas.

Contudo, um dos fatores que interfere significativamente na programação das atividades dessas crianças e educadoras infantis é o clima. Ele interfere na programação das atividades das crianças e das educadoras infantis na medida em que define a possibilidade, ou não, de elas poderem sair da sala de atividades para outros ambientes. É difícil para elas entenderem o motivo de não poderem ir ao parquinho brincar, em um dia chuvoso. Em uma ocasião, no período da observação de campo, as crianças resistiram aceitar a andar de velotrol no corredor das salas, porque chovia lá fora. Uma delas, mais resistente, chorou por longo tempo e se recusou a participar da brincadeira do dia, apontando para a porta apesar das explicações das educadoras infantis. Uma

situação semelhante pode acontecer no período da tarde, nos dias em que há sol, quando elas precisam esperar que haja sombra para irem brincar no pátio.

À medida que as crianças crescem e se desenvolvem, elas vão adquirindo outras habilidades, como andar e pronunciar as primeiras palavras, o que faz com que as atividades também mudem dentro do “circuito de tempo” na creche. Para elas, andar na posição ereta significa um outro olhar sobre o mundo e uma nova forma de se relacionar com as pessoas e com o espaço da creche. Nesse momento, elas passam a demandar mais atividades relacionadas com a exploração do ambiente e da expressão corporal. As educadoras infantis percebem essas mudanças e buscam novas atividades para desenvolver com as crianças. Essa necessidade das crianças foi tema de várias conversas entre a pesquisadora e as educadoras. Inclusive, duas delas estavam participando de cursos de formação: uma estava fazendo o curso de formação continuada e em serviço, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, o que lhe deu condições de planejar novas atividades de arte a serem desenvolvidas com as crianças; e a outra estava cursando a Graduação em Pedagogia e estava em um momento do curso em que tinha como tarefa planejar e desenvolver algumas atividades com as crianças, para serem analisadas posteriormente, o que veio ao encontro da demanda das crianças por novas experiências na creche. No turno intermediário, passou a constar no planejamento das educadoras uma série de atividades de arte gráfica; uma das linguagens estabelecidas pelas Proposições Curriculares¹⁴ adotadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), para a educação infantil. O relato a seguir retrata como foi, para as crianças e para as educadoras, a experiência com a linguagem em questão:

“Três educadoras infantis estavam mobilizadas em planejar atividades diferentes para serem desenvolvidas com as crianças, porque percebiam que elas demandavam alguma mudança nas atividades. Nesse momento do ano letivo (mês de setembro), das onze crianças frequentes, duas não andam: um menino por apresentar dificuldades na locomoção e o outro por ser o mais jovem do grupo, com oito meses de idade. Outros dois meninos estão prestes a darem os primeiros passos sozinhos. Portanto, sete dessas crianças, cinco meninos e duas meninas, caminham pelos espaços da UMEI Coração com autonomia. Os brinquedos e as atividades que realizam parecem ser insuficientes para eles, que se mostram ávidos por mais aventuras, agora que veem o mundo a partir de um novo prisma: do alto. Por isso, as educadoras infantis pensaram em solicitar a aquisição de novos brinquedos e investir em

¹⁴ As Proposições Curriculares adotam as linguagens como conteúdos da Educação infantil no município. Elas foram elaboradas a partir de diálogos com os profissionais que atuam nas UMEIS e nas Escolas Municipais de Educação Infantil, e a redação do documento foi realizada por um profissional do campo da linguagem. As linguagens adotadas são: a matemática, a oral, a escrita, a plástica visual, a corporal, a digital e a musical.

projetos pedagógicos envolvendo a arte. Elas tiveram como inspiração o livro *Baby Art*, de Anna Marie Holm (2007), que uma delas havia ouvido falar em um curso de formação continuada, oferecido pela SMED, sobre a linguagem de Arte Visual. Hoje, as crianças tiveram a sua primeira experiência com o desenho. As educadoras pediram emprestadas caixas e lápis de cor grosso para uma colega, e os deram juntamente com uma folha de papel A3 para as crianças. Inicialmente elas se amontoaram e fizeram seus desenhos, depois as educadoras organizaram a turma em roda. Eles exploraram o lápis e o papel e demonstraram gostar da atividade. Uma das educadoras me disse: ‘estamos fazendo *Baby Art*!’, e uma outra pegou a câmera fotográfica e registrou a atividade. Em seguida, sentou-se junto das crianças e pediu para a colega que registrasse a sua participação com o seu celular. (Essa atitude foi uma novidade, normalmente ela não gosta de aparecer nas filmagens, talvez ela já tenha se acostumado ou se sinta parte desse momento, que, a partir de agora, entrará para a história pedagógica dessa turma). As relações sociais, nesse contexto, se intensificam e os laços de amizade e cordialidade são estreitados entre as crianças e as educadoras. Ao final da atividade elas recolheram as folhas, dizendo que organizariam uma exposição. E avaliam a organização das crianças: ‘Talvez se a gente tivesse colocado em fileiras tivesse ficado melhor para elas desenharem’. A outra respondeu: ‘Essa foi a nossa primeira ‘arte’. Das próximas vezes, será melhor!’”. (Extrato do Diário de Campo, setembro de 2008).

A partir do exposto sobre a programação desenvolvida com as crianças, referente à organização dos tempos e dos espaços na UMEI Coração, no período pesquisado, pode-se depreender que as crianças e as educadoras estabelecem cotidianamente relações sociais, nas quais a observação, por parte do adulto, das linguagens da criança e de suas necessidades é constitutiva de um ambiente em que há negociações, conflitos, encontros e desencontros entre os desejos e as necessidades dos atores envolvidos nessas ações de cuidado e de educação, na creche. Para esse grupo de educadoras infantis, a experiência de atuar com crianças dessa idade é nova, uma vez que estão iniciando a docência nessa turma, pois elas atuavam, nos anos anteriores, com turmas de crianças da pré-escola. Durante o período de observação em campo, essa iniciativa de planejamento conjunto se constituiu em uma novidade. E, na tessitura dessas relações, cotidianamente, os atores sociais se constituem e se constroem mutuamente. É o que indica a observação de uma educadora infantil no relato abaixo:

“O que mais me chama atenção eu acho que é o fato deles estarem surpreendendo a gente mesmo com coisas novas a cada dia. Parece que a cada dia eles são umas crianças diferentes: às vezes você olha um bebê hoje e daqui a um mês é uma outra criança! Eles mudam muito! Eles crescem muito rápido, desenvolvem muito rápido eu acho que é isso que chama a atenção da gente: criança está ali se arrastando e quando você olha já está engatinhando. Não fala nada e de repente já fala uma palavra! É essa diferença que eles têm, por exemplo, uma criança de três meses tem muita diferença de uma de seis meses. E são apenas três meses! A turma é muito heterogênea sim. E são poucos meses de diferença de um para o outro. Você trabalha com a turma com crianças muito diferentes uns dos outros.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

Assim, pode-se depreender desses relatos que as relações de cuidado e de educação estabelecidas entre as educadoras infantis e as crianças, no cotidiano da UMEI Coração, mostram que, nessa figuração, a trama da rede de relacionamentos é construída conjuntamente por seus participantes. Dessa forma, as crianças ajudam na construção da programação diária por meio das suas linguagens, que muito contribuem nas negociações que realizam com os adultos e com os seus pares. Por outro lado, os desenvolvimentos físico, cognitivo, afetivo e motor das crianças também impactam as relações entre os personagens dessa história. Ou seja, à medida que as crianças ficam mais velhas, elas começam a demandar de seus docentes novos saberes que os ajudem na organização dos tempos e dos espaços dedicados a elas. Essa realidade, para uma educadora que inicia a docência com crianças na creche, é constituinte de sua experiência profissional e de seu desenvolvimento profissional a partir das ações de cuidado e de educação que realiza com as crianças cotidianamente.

Nessa tessitura coletiva, pensar a criança como sendo o “outro” parece ser a concepção que permeia o estabelecimento das relações sociais existentes entre elas e os adultos. Dessa forma, no cotidiano, essa teia de relações se constrói a partir do interesse dos meninos e das meninas pela oferta das atividades, no espaço físico e social da UMEI Coração. E isso possibilita que haja o desenvolvimento das linguagens infantis por meio da ampliação cultural presente no contato diário delas com as diversas manifestações culturais, como, por exemplo, as brincadeiras de roda, de bola e de boneca, os livros infantis, as músicas e a expressão corporal. E, nessa ação, se entrecruzam as manifestações culturais das famílias das crianças com a cultura escolar da creche. Ou seja, as crianças tanto ampliam o seu repertório musical ouvindo as canções populares infantis, a música clássica, a música popular brasileira e outros ritmos, quanto expressam, por meio da dança, o repertório musical adotado por suas famílias, nesse caso específico, as músicas do *funk*.

Ainda nessa temática da ampliação cultural das crianças na creche, a música religiosa também se faz presente no cotidiano das crianças, nos DVDs apresentados na sala de multiuso. Os DVDs são gravações de músicas de abordagem evangélica, e, ao assistirem o conteúdo delas pela televisão, as crianças se movimentam a partir da melodia das músicas apresentadas. Isso traz um questionamento sobre a laicidade do espaço de socialização da creche prevista pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC) para a educação infantil, as quais determinam que as diversas

manifestações culturais e religiosas das famílias sejam respeitadas nas propostas pedagógicas das instituições.

A experiência com a afetividade das crianças por meio das relações entre elas, as educadoras, as mães e os outros familiares se constitui também em um fio na tessitura dessa teia, na creche investigada. Os meninos e as meninas se relacionam, no dia a dia, com diversos adultos e crianças com idades diferentes das deles, desenvolvendo as suas afetividades nessas relações. As crianças gostam mais de umas do que das outras, têm maior identificação com uma determinada educadora do que com as outras, o que também acontece do lado das educadoras infantis. E, assim, os laços afetivos vão se construindo.

Nas minhas observações, percebi que algumas diferenciações, nessas relações, se sobressaíam. As relações sociais e a oferta de brincadeiras e diversificação de espaços para aqueles que se movimentavam com mais autonomia era maior do que para o bebê de quatro meses e para o menino com dificuldade motora. O bebê não era uma criança assídua da creche, e, quando estava presente, ficava, por longos períodos, no carrinho ou dormindo no berço. Quando acordava, as suas fraldas eram trocadas, e ele tomava a mamadeira e o banho e retornava para o berço ou para o carrinho, indo ao colo de uma das educadoras, nesses momentos de cuidado, a qual mudava a posição do carrinho para lhe dar mais conforto. Algumas educadoras justificavam essa ação dizendo que ele era muito pequeno e que as crianças maiores poderiam machucá-lo. O outro menino tinha uma situação parecida, porém demandava mais atenção por meio do choro. Nessas ocasiões, uma das educadoras lhe dava atenção, pegando-o no colo e brincando com ele no tatame, ou seja, ela o elegia para ser o centro de suas atenções. Além disso, notava-se que algumas educadoras estavam mais atentas a essas situações que outras, parecendo não haver um planejamento para essas situações mais específicas.

Essa temática foi discutida com as educadoras em entrevista, e elas apresentaram posicionamentos diferentes. De modo geral, as qualidades das crianças se destacavam quando as educadoras abordavam aquelas que mais lhes chamavam a atenção: a expressão corporal, a inteligência, a esperteza, a doçura, tudo isso contribuía para a constituição dos lugares sociais das crianças nas relações com os adultos. Essa realidade foi analisada como um desafio por uma das educadoras entrevistadas: “[...] o maior desafio é, assim..., a questão das preferências, sabe!? Eu

acho, assim..., que algumas crianças, as crianças mesmo, têm as suas preferências e os adultos também, e isso me preocupa um pouco”. (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009). Contudo, ela busca estratégias para intervir nessa situação, como mostra o seu relato abaixo:

Educadora: “ Bom, a gente fica do lado do mais fraco daquele que todo mundo talvez deixe ele um pouco de lado

Pesquisadora: “ Quem que é esse que eles deixam um pouquinho mais de lado que você percebia?

Educadora: “ O principal era [Jorge] eu gostava porque a [Amalia] tinha um carinho muito grande com ele então o [Joaquim] sabe coitado!” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

Percebe-se que essa educadora infantil demonstrava uma sensibilidade para com aquelas crianças que, de uma forma ou de outra, estavam em uma situação adversa, no campo das afetividades, em algum momento. É pertinente, para esta análise, uma contextualização do menino ao qual a educadora se refere. Ele é moreno, filho de uma adolescente que teve um parto problemático, tendo que ser utilizada a técnica do fórceps. Com isso, ao nascer, ele machucou o braço esquerdo, o qual ficou menor que o outro. Desde a sua chegada na creche, aos quatro meses de idade, ele vinha apresentando limitações de movimento do lado esquerdo do corpo, sendo atendido por fisioterapeutas, em uma clínica, no período da tarde, motivo pelo qual ele saía no horário do almoço uma vez por semana. Ele era muito nervoso, agitado e, às vezes, mal humorado. Talvez esses comportamentos tenham sido provocados pelas suas limitações de movimento, pois, quando começou a andar e ter mais autonomia com o corpo, ele passou a ser mais calmo e alegre, conforme as anotações no Diário de Campo.

Por outro lado, a relação dessa criança com a mãe, mais especificamente no campo dos cuidados, era alvo de críticas de algumas educadoras infantis e de estranhamento de outras. Geralmente, ele era trazido por sua mãe e, na maioria das vezes, trajava vestes sujas. No final do mês de julho, ele foi o tema da conversa da pesquisadora com as suas educadoras:

“Conversei com as educadoras hoje sobre as mudanças no comportamento do [Joaquim]. Elas concordam que o desenvolvimento da autonomia dessa criança, em relação à sua locomoção no espaço, contribuiu para a mudança. O seu *status* no grupo também mudou: tem sido, por mais vezes, levado ao colo pelas educadoras, participa mais das brincadeiras, busca o seu

próprio biscoito quando está com fome. Os comentários delas sobre a mãe (família) do menino são que elas concordam que essa é a criança mais mal cuidada da turma. As suas roupas são sujas, vai para a escola com a roupa que vestia no dia anterior sem lavar. Elas suspeitam que ele só tome banho na UMEI. Quanto ao questionamento da mãe sobre as refeições (ela relatou que a criança chega a casa com fome), elas interpretaram da seguinte maneira: ‘tem que chegar a casa pronto para dormir, assim ela não teria nada o que fazer’.” (Extrato do Diário de Campo, julho de 2008).

Essa situação mostra que as representações sociais das educadoras sobre a relação entre mãe e filho interferiram indiretamente no campo das relações da criança com as educadoras, na creche. Associada às limitações pessoais da criança, essa apresentação social da criança, com falta de cuidados de higiene por parte da família, gerou comentários e dividiu as opiniões das educadoras infantis. Assim, levou seis meses para que ele tivesse modificado o seu lugar social com os seus pares e com as educadoras infantis, não havendo uma movimentação delas e da coordenação pedagógica no sentido de conhecerem os modos de vida dessa família, suas condições de vida, de moradia, de emprego. Os fatos conhecidos por elas estavam registrados na ficha de anamnese da criança. No ano seguinte, em maio de 2009, nasceu a sua irmã, fruto do segundo casamento de sua mãe. Pode-se dizer, a partir da realidade exposta, que as relações sociais podem ser treinadas em casos em que a situação está fora dos padrões esperados. Esse sentimento é expresso da seguinte forma pela educadora infantil:

“Eu acho que primeiro de tudo é afeto. Eu acho que essa questão do afeto é muito forte quando você trabalha com criança pequena se você não tiver mesmo que você tenha que se doar, a disponibilidade mesmo... Acho que de primeiro para eles é afeto acho que depois assim a estrutura, o espaço físico, o espaço que dá para acolher de uma forma adequada, acho que influencia muito. Eu senti falta no início mesmo a questão da literatura não é tão presente para a gente a literatura para lidar com crianças tão pequenas. Acho que falta isso. Um pouco de tudo que você vê é mais relacionado com a criança a partir de três, a partir de quatro anos a gente não encontra muito é a questão mais importante mesmo é a questão do afeto afetividade para lidar com eles.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

Pode-se dizer que a socialização, nesse espaço da UMEI Coração, envolve o desenvolvimento das habilidades de relacionamento social, da afetividade e também do disciplinamento do corpo das crianças nas atividades do cotidiano, para se adequarem aos tempos de acordar, dormir, comer, brincar. E essa ação desperta a resistência das crianças em algumas situações, em que elas discordam das propostas das educadoras infantis, as quais, nem sempre, interpretam essa atitude a partir do posicionamento das crianças. Isso pode ser observado em várias situações, como, por

exemplo, o uso dos carrinhos pelas crianças a partir do mês de agosto do segundo semestre. Após tomarem o leite, as crianças, nos carrinhos, ficavam segurando as mamadeiras, porém um grupo resistia em continuar neles enquanto as educadoras preparavam o espaço para a hora do sono e trocavam as fraldas delas. As tentativas de algumas delas para saírem do carrinho provocavam acidentes, como quedas e machucados na cabeça. Nesse período, foram várias ocorrências com as crianças. Entretanto, os carrinhos continuaram a ser utilizados no cotidiano da creche.

Os modos de ver as crianças na sociedade capitalista estão presentes nas práticas sociais desenvolvidas com elas nas instituições, seja na família ou na creche. Desde o final do século XX e início do século XXI, a sociologia da infância, em sua abordagem, considera as crianças, inclusive os bebês, como atores sociais, ativos em seus processos de socialização. Assim, na inserção delas no mundo social e cultural, elas são capazes de produzir e de reproduzir culturas nas relações que estabelecem com os adultos e com os seus pares. Essa tendência surge em contraposição à concepção da criança como ator passivo no processo de socialização pelos adultos. Essa mudança de olhar demandou que os espaços sociais e coletivos que atendem às crianças buscassem organizar e construir as suas práticas a partir das especificidades das crianças.

A percepção das crianças como pessoas ativas e capazes de negociar, de produzir e reproduzir culturas se configura a partir da sociologia da infância, a qual tem, nas produções de autores como Gouvea (2002), Plaisance (2004), Sirota (2001) e Montandon (2001), Fernandes (2004) e Perrotti (1990), pressupostos e argumentos importantes para a construção desse campo de estudos que tem a criança como agente negociadora nos espaços sociais em que frequenta, como uma categoria de análise.

As contribuições de Fernandes (2004) surgem da pesquisa que ele realizou sobre as *Trocinhas do Bom Retiro* e que foi publicada entre os anos de 1942 e 1959. As trocinhas se formavam pelo desejo das crianças brincarem e, em sua maioria, eram compostas por crianças vizinhas. No estudo, o autor destaca a importância dessas formações para a vida social das crianças, pois elas são a fonte de onde retiram as suas brincadeiras. Isso mostra também a existência de uma “cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem,

em interação, os diversos elementos do folclore infantil”¹⁵. (FERNANDES, 2004, p. 215). Ele afirma ainda que os elementos da cultura infantil, em sua maioria, têm a sua origem na cultura do adulto: “O mecanismo, pois, é simples: são elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo”. (FERNANDES, 2004, p. 215). Dessa forma, o autor inova, inserindo os “imatuross” (expressão utilizada por ele ao se referir às crianças) na condição de produtores de cultura na sociedade.

E Fernandes (2004) mostra ainda que as crianças podem também ser produtoras de cultura. Trata-se de mais um elemento da cultura do grupo infantil. Assim, as crianças elaboram parte dos elementos de sua cultura, como o fizeram em brincadeiras como “papai e mamãe”, “banqueiro”, “polícia” e outras citadas pelo autor. Em relação à polêmica de alguns autores analisarem essas brincadeiras como sendo imitações dos adultos feitas pelas crianças, o autor argumenta, graças ao mecanismo de transmissão de traços culturais, que, nessa ação, há uma aquisição de funções pelas crianças. Assim, a criança cria a sua própria cultura.

A UMEI Coração parece transcender às expectativas das famílias em seu projeto pedagógico. No momento da apresentação da documentação pedagógica para as famílias, nota-se a reação de surpresa dos familiares ao verem as fotos das crianças realizando variadas atividades, tais como: desenho, pintura, brincadeiras diversas, além das atividades de rotina (tomar banho, se alimentar e trocar fralda). Alguns pais chegam a verbalizar que não sabiam que as crianças poderiam desenvolver tais atividades na creche. Essas atividades se constituem em novos parâmetros de análise da instituição por parte das famílias.

Entretanto, as relações de poder são pautadas também por conflitos entre as famílias e a instituição. Os conflitos surgem nas relações cotidianas, quando as famílias descumprem as normas estabelecidas pela UMEI Coração, como o horário de entrada ou de saída, o levar as roupas para as trocas e a higiene das crianças antes de ir para a creche. Nessas ocasiões, a relação fica tensa, ou não, depende da situação e da educadora.

¹⁵ Fernandes (2004) utiliza os termos folclore infantil e cultura infantil como expressões sinônimas.

Existe também uma insatisfação por parte das educadoras infantis em relação às reclamações das famílias. Elas estranham quando as mães, ou algum outro membro da família, reclamam de alguns episódios ocorridos no cotidiano da creche, como os acidentes com as crianças e as assaduras delas. Nesses casos, o principal entrave recai sobre o entendimento dos papéis da família e da creche, como argumenta uma das educadoras entrevistadas:

“[...] então a gente vê assim pelos anos que eu estou na educação, que quanto mais a família cobra, menos ela faz. Às vezes ela cobra uma coisa da escola que ela própria não faz, ela quer transferir assim a responsabilidade para escola mas não é por aí, não é a parceria?!”
(Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

Percebe-se que nesse questionamento está implícita a discordância a respeito do que seja parceria entre a família e a creche. Essa tensão acontece nas situações em que as educadoras flagram as crianças, no horário de entrada da creche, com a mesma fralda que foi trocada na tarde do dia anterior, elas leem isso como um sinal de que a criança não foi trocada novamente, em casa, pela família. Isso gera um desconforto entre as profissionais, que pensam que as mães devem trocar as crianças antes de as levarem para a creche.

Uma outra situação de atrito, em que as educadoras infantis ficam incomodadas, é quando uma criança fica doente, apresentando um quadro febril ou com vômito, e as famílias não a levam ao Posto de Saúde. Durante a realização da pesquisa, foi presenciada uma situação dessa em que a criança estava doente, e a família, apesar de ter sido acionada, não compareceu para tomar as providências cabíveis. Outro episódio comum na instituição é quando as mães reclamam que a criança não tomou banho na creche, ou que não teve a roupa trocada, as educadoras, apesar de justificarem para a reclamante que o banho havia sido dado e o motivo pelo qual a criança ter ido com a roupa suja eventualmente, elas ainda ficam incomodadas com as reclamações.

A partir disso, pode-se dizer que o comportamento das famílias, em relação às crianças, nem sempre está de acordo com o que as educadoras infantis e a coordenadora pensam ser o mais indicado. Como já exposto anteriormente, os hábitos de higiene, por exemplo, fazem parte de um conjunto de medidas divulgadas, pela área médica, às famílias e às pessoas que cuidam das crianças, com o intuito de preservar a saúde delas. Nesse sentido, as educadoras infantis têm a expectativa de que as famílias tenham esse comportamento no cuidado com seus filhos e filhas.

Assim, nessa concepção a respeito do comportamento familiar mais adequado, as famílias, que não se enquadram, são vistas como displicentes em relação aos filhos.

Nessas relações de poder entre as famílias e as educadoras infantis, as famílias ocupam lugares sociais diferentes conforme a situação empregatícia dos seus integrantes. As famílias que comprovadamente possuem alguns de seus membros com ocupação fora do lar parecem ter reconhecida a legitimidade da matrícula de seu filho na creche por parte das educadoras infantis. Esse é um posicionamento não explicitado verbalmente, mas que se manifesta na forma como elas se referem aos responsáveis pelas crianças, os quais são elogiados pela pontualidade, pelo cumprimento das normas da creche e pelos cuidados dispensados às crianças.

O espaço dedicado às queixas e às reclamações das famílias é o da coordenação pedagógica da UMEI Coração. As queixas mais recorrentes são relacionadas às trocas de roupas das crianças e sobre a forma de tratamento delas. A coordenadora e a vice-diretora se reúnem com as famílias, ouvem suas reclamações e as encaminham para as educadoras, realizando com elas uma reflexão sobre a situação da queixa. Esse espaço fortalece o diálogo entre a UMEI e as famílias e contribui para a constituição dos modos de ser das educadoras infantis e das famílias na instituição. Um episódio, relatado por uma das educadoras infantis à pesquisadora, mostra como esses espaços contribuem para a tessitura da rede de relações de interdependência nessa figuração: “Ontem a mãe da [Jane] veio reclamar de mim na coordenação. Ela disse que eu não trato bem a sua filha. Ela pensa que eu não gosto dela, mas é só impressão dela”. (Extrato do Diário de Campo, julho de 2008). Essa percepção da mãe, da relação da educadora com a sua filha, foi significativa para que a educadora refletisse sobre suas ações e fosse, aos poucos, mudando o olhar sobre a menina e também sobre as outras crianças. Com isso, ela passou a mudar algumas de suas atitudes para com as crianças. Nos momentos em que estava com a menina, destacava algumas qualidades que percebia nela, tais como: ser calma, começar a andar e sobre as brincadeiras que gostava. Ela também negociou com uma outra educadora que esta fizesse as trocas e desse banho em um menino com o qual ela não tinha um bom entendimento. Essa foi a estratégia utilizada pela educadora talvez para se proteger das queixas das mães sobre a sua relação com as crianças.

O que é interessante ressaltar, nesse episódio, é que esses conflitos desempenham um papel importante nas relações entre as famílias e a UMEI Coração. É por meio deles que se fazem os ajustes necessários para que as necessidades das crianças, das famílias e das educadoras infantis sejam atendidas. Eles desenvolvem a sensibilidade dos envolvidos nos episódios, contribuindo para que todos percebam seus limites e suas possibilidades nas relações cotidianas e promovendo a criação de estratégias para lidarem com os conflitos.

Historicamente, a família e a escola estão presentes na vida cotidiana dos cidadãos. As famílias, como usuárias da escola, buscam a educação formal para os seus filhos e filhas ou, até mesmo, para os pais nos diversos níveis e modalidades em que essa educação se apresenta. O conhecimento escolar legitimado pela sociedade e a cultura que eles recebem na participação dos eventos escolares os distinguem na sociedade e os transformam em cidadãos “educados”.

A família é uma instituição construída social e historicamente. Trata-se de uma noção instituída nos saberes das pessoas, de forma que a percepção dela, no senso comum, seja naturalizada. As análises de Bourdieu (1996) contribuem para o entendimento dessa “naturalização” da concepção de família promovida pelo Estado, de forma que, nas representações das pessoas, ela se mostre como uma categoria natural. Como argumenta o autor, o princípio de construção da família “é um princípio comum de visão e de divisão, um *nomos*, que todos temos no espírito, porque ele nos foi inculcado por meio de um trabalho de socialização concretizado em um universo que era ele próprio realmente organizado de acordo com a divisão em famílias”. (BOURDIEU, 1996, p. 127). Esse princípio, ele explica, é um dos elementos constitutivos do *habitus*, uma estrutura mental que foi inculcada na mente das pessoas socializadas, e é, ao mesmo tempo, individual e coletiva.

Bourdieu (1996) mostra ainda que a visão da família como uma categoria natural, com a função de servir como modelo da sociedade, é devido ao funcionamento dessa categoria no *habitus*, como esquema classificatório e princípio de construção do mundo social e da família. Ele argumenta que a família se origina do que ele denomina “trabalho de instituição ritual e técnico ao mesmo tempo, que visa instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a integração que é condição de existência e de persistência dessa unidade”. (BOURDIEU, 1996, p. 129). Configura-se, então, no modo de ver

das pessoas, uma representação da composição familiar e dos comportamentos sociais e culturais de seus membros a partir do *habitus* instituído coletivamente.

Como mostra o trabalho de Bourdieu (1996), é objetivo dos ritos de instituição constituir a família na perspectiva da união, da estabilidade e da integração. O casamento e o nome de família são estratégias para reforçar e reproduzir a afetividade no sentimento familiar. Nessa perspectiva, faz-se necessário a consideração “do trabalho simbólico e prático que tende a transformar a obrigação de amar em disposição amorosa e a dotar cada um dos membros da família de um ‘espírito de família’ gerador de devotamentos, de generosidades, de solidariedades [...]”. (BOURDIEU, 1996, p. 129). Essa recriação dos afetos continua e é necessária para que o princípio de visão e de divisão da família como um grupo coeso prevaleça.

De acordo com Bourdieu (1996, p. 130), a noção de família é “um privilégio instituído como norma universal”, um privilégio simbólico, pois as famílias que estão dentro da norma instituída obtêm o lucro simbólico da normalidade, embora as condições sociais não estejam ao alcance de todos, ou seja, as condições econômicas de renda e moradia não são acessíveis de modo universal às pessoas. Nessa perspectiva, as famílias que estão dentro das normas se encontram em condições de exigir que todas as outras sejam como elas, sem, contudo, levar em consideração as reais condições delas.

O papel desempenhado pela família, na manutenção da ordem social e na reprodução social, na reprodução do espaço social, das relações sociais e na ótica biológica, é também analisado por Bourdieu (1996). Na sua perspectiva, a família se constitui em um espaço de acumulação de diferentes tipos de capital e de sua transmissão às gerações futuras, como, por exemplo, nos casos do nome de família e dos bens da família. Nesse contexto, a família funciona como um coletivo, em que os participantes se mobilizam em torno de promover o bem estar da parentela e a proteção dos seus bens materiais. As práticas familiares e as suas escolhas, em relação à educação, à fertilidade, ao casamento e ao consumo, são entendidas a partir do entendimento da “estrutura das relações de força entre os membros do grupo familiar funcionando como campo”. (BOURDIEU, 1996, p. 132). Assim, desse papel da família no contexto social são características: a união pela afinidade do *habitus* e a solidariedade dos interesses dos membros da família.

No seu estudo, Bourdieu (1996) defende a necessidade de se perceber a família como um instrumento de construção da realidade e propõe que se questione sobre quem construiu os instrumentos de construção e pensou as categorias familiares como instituições existentes na objetividade do mundo (sob a forma de famílias) e nos espíritos (sob a forma de princípios de classificação). A resposta a tal questionamento, segundo o autor, revela que, nas sociedades modernas, o Estado é o principal responsável pela construção das categorias oficiais por meio de um trabalho de:

[...] codificação que combina efeitos econômicos e sociais bem concretos (como as alocações familiares), visando privilegiar uma certa organização familiar, reforçar aqueles que podem se conformar a essa forma de organização e encorajar, por todos os meios, materiais e simbólicos, o “conformismo lógico” e o “conformismo moral” como adesão a um sistema de formas de apreensão e de construção do mundo [...] (BOURDIEU, 1996, p. 134).

Nessa perspectiva apontada pelo autor, pode-se dizer que o Estado constrói e institui a concepção de família que a sociedade legitima em suas relações sociais e culturais.

3.1.1 Os rituais da UMEI Coração: as festas como espaço cultural das famílias

“Jovens, muito jovens são os pais e as mães das crianças matriculadas na UMEI Coração que estão presentes na festa da família. Alguns casais aproveitam o momento para namorarem, trocar beijos e afetos. Eles participam ativamente das brincadeiras, fazem os gestos ao cantarem a música ‘se és feliz...’, batem os pés, espirram, falam palavras segundo os comandos exigidos pela canção popular, cantada com as crianças no cotidiano da creche. Percebia-se, pelos cumprimentos, que as famílias se encontravam: pais, mães, avós, tios, sobrinhos, e aproveitavam para colocar em dia as notícias da família. Alguém que viajou, faleceu ou chegou de viagem. Os rapazes desfilavam abraçados aos seus filhos e filhas pelo espaço da creche. E os bebês? Esses não compareceram à festa.” (Extrato do Diário de Campo, maio de 2008).

A UMEI Coração se transforma, de vez em quando, em um espaço cultural onde as pessoas se encontram e se divertem por meio das festas comemorativas. As festas promovidas pela UMEI retratam a juventude das famílias participantes e contribuem para a boa relação entre elas e a instituição. Durante o ano letivo, são organizadas três grandes festas na creche: a festa das famílias, a festa junina e a festa de despedida das crianças de cinco anos. A presença das famílias,

nos eventos, é grande. Nesses momentos, o pátio fica lotado, mal dá para as pessoas se locomoverem. Há um consenso, entre as famílias e os profissionais da UMEI Coração, sobre a necessidade de expansão do espaço para melhor acolher os convidados das festas promovidas. De acordo com a mãe de uma criança da UMEI, o espaço:

“[...] devia ser maior quando tem uma festa, não tem um lugar aqui, é muito pequeno para as reuniões até que dá, mas quando tem a festa junina fica faltando espaço, quando chove não tem lugar. Devia ter um salão para quando chovesse fazer assim os eventos, quem sabe comprar aquele espaço da mata.” (Mãe em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

As festas têm como característica principal o processo lúdico da organização e a emoção despertada pelas apresentações artísticas das crianças. A festa da família se divide em três momentos: as apresentações artísticas das crianças, a animação de um grupo contratado pela direção da UMEI e o lanche. Esse é um momento de confraternização entre as famílias, as crianças, as educadoras infantis e os profissionais que atuam na UMEI. Já a Festa Junina reúne novamente as famílias para assistirem às danças apresentadas pelas crianças. Nas danças das crianças do berçário, os familiares participavam de sua execução, ajudando as crianças a realizarem os movimentos. Também é um evento com participação efetiva dos integrantes das famílias nas danças típicas e nas brincadeiras promovidas nas barraquinhas. Essas festas são registradas através de filmagens realizadas por profissionais, e o material é vendido para os interessados. E, por fim, há a festa de despedida, que marca o ritual de passagem das crianças que saem da UMEI Coração para o Ensino Fundamental.

Na UMEI Coração, no período da coleta de dados desta pesquisa, as educadoras organizaram exposições das produções das crianças nos corredores das salas. Essas exposições tiveram formatos diferentes: painéis com atividades das crianças, com fotos delas na vida diária da creche e nas ações de cuidado e de educação, e estandes com os objetos de arte produzidos por elas, nos diversos projetos pedagógicos desenvolvidos em sala.

As festas representam um instrumento importante na relação da UMEI Coração com a comunidade, uma vez que promovem o encontro e a interação entre as duas, na opinião de uma educadora infantil:

“[...] eu acho assim uma oportunidade que às vezes a gente não tem no dia a dia para a família ficar conhecendo o trabalho da escola. Porque é mesmo nesses momentos que elas veem o que a escola está fazendo com o filho dela e até para o próprio educador ver a resposta da família ao seu trabalho. É um momento de ver como é que a família vai se integrar naquilo ali, o que ela acha. Às vezes uma reclamaçãozinha porque a gente ouve nesses momentos, eu acho que é uma oportunidade para a gente estar se inteirando mesmo.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

A relação entre a família e a escola se torna, assim, mais “próxima”, dando aos profissionais o retorno da aceitação da UMEI Coração pelas famílias. Isso pode ser confirmado no extrato do Projeto Político-Pedagógico da instituição: “a comunidade reconhece e valoriza o trabalho realizado pela UMEI, bem como as relações entre os profissionais e criança/comunidade; uma vez que a instituição criou e fortaleceu o diálogo e a parceria permanentes entre esses dois segmentos”. (BELO HORIZONTE, 2006). A UMEI Coração desenvolveu várias estratégias para alcançar o seu objetivo de estabelecer com as famílias uma parceria na educação das crianças. Com essas ações, ela obteve sucesso no que diz respeito à aceitação de suas ações educativas pelas famílias cuja presença é significativa.

As festas escolares têm, na verdade, um efeito socializador das famílias e da comunidade onde a escola se localiza. Elas fazem parte da cultura da escola¹⁶, e todos os funcionários e alunos se envolvem de uma forma direta ou indireta, na sua preparação, divulgação e execução.

Historicamente, no sentido macro, as festas didáticas adquirem contornos específicos de acordo com cada época e com os contextos políticos do país e de sua relação com os outros países. E isso é retratado nos estudos de Kuhlmann (2001) sobre a educação brasileira nas exposições internacionais. Ele analisou a participação do Brasil nesses eventos, no período ocorrido entre os anos de 1862 e 1922. Nas primeiras exposições, atribuiu-se à educação o significado de civilização, de progresso, de sociedade moderna. Tratavam-se de exposições que envolviam um número significativo de pessoas em sua organização, e os países sedes das exposições procuravam mostrar tanto aos visitantes quanto à sua população os seus produtos e atributos de modernidade. As comissões organizadoras construía classificações dos produtos expostos pelos

¹⁶ Segundo Forquin (1993, p. 167), “a escola é também um ‘mundo social’, que tem as suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”, cultura essa que não deve ser confundida com a cultura escolar.

países e criavam grandes grupos temáticos (artes, tecnologias, políticas sociais, etc.), que se subdividiam em sessões temáticas. Os expositores almejavam as premiações, que consistiam em medalhas e diplomas de honra. No campo da educação, foram realizadas exposições didáticas pelos países participantes, onde podiam ser encontrados mobílias e livros didáticos, como na exposição realizada em Londres, em 1855. O lugar destinado à educação, segundo o autor, se amplia em Viena, e o grupo passa a abranger desde propostas para a tenra infância, como as creches, a amamentação, os jogos, a ginástica, até os modelos de escolas e materiais de ensino, com ilustrações dos diversos métodos, estatísticas, e outros.

As análises de Kuhlmann (2001, p. 240) dos relatórios e dos registros das exposições mostram que, no período do império no Brasil, as abordagens das temáticas relacionadas à educação tinham caráter paternalista em relação às questões sociais, “sugerindo até uma difusão da ‘verdade’ para toda a população, privilegiavam-se as instituições para adultos ou jovens trabalhadores”, porém, posteriormente, elas adquirem teor científico e tecnológico.

As propostas brasileiras, inicialmente, destacam a educação especial por meio dos institutos para a educação de cegos e surdos-mudos existentes no Rio de Janeiro, porém, depois, a ênfase passa a ser a infância e as instituições a ela dedicadas. Em uma das conferências realizadas na exposição pedagógica de 1883 sobre a educação da infância desamparada, o conferencista defendia a existência de Asilos e sugeria a separação da infância desvalida, ou desamparada, da infância culpada ou criminosa, defendendo os Asilos industriais e as escolas correcionais (as quais deveriam ter regulamentos de disciplina mais rigorosos).

A consolidação e os avanços dos conhecimentos médicos interferiram bastante na educação, a partir de meados do século XX. Nesse período, os médicos passam a direcionar as suas atividades profissionais, ou políticas, para a educação, exercendo as funções de donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular e outros. De acordo com Kuhlmann (2001, p. 110): “Os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação de serviços de inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil”. A partir de então, os ideais higienistas passaram a ser divulgados nos relatórios, nas

publicações, e a ser integrados nos debates sobre a educação das crianças, nas exposições, como ocorreu nas de 1884, 1889 e 1922.

Assim, “templo, vitrine, teatro... e agora escola” foram as metáforas utilizadas por Kuhlmann (2001) para iniciar a conclusão do seu estudo. Para ele, as análises mostraram a participação do Brasil no processo em que as exposições difundiam uma pedagogia do progresso que visava promover uma educação normatizadora da vida social e moral. A educação moral das populações também era o objetivo das exposições, segundo o autor, pois “mostrava-se ao público o poder da ‘civilização’, cultivava-se o nacionalismo e a fé acrítica na ciência e na técnica”. (KUHLMANN, 2001, p. 243). Outro aspecto desvelado pelo estudo, de acordo com o autor, foi o de que o formato das exposições (exotismo, instituições) mascarava a luta de classes e a exploração nos países participantes dos eventos. Nesse contexto, é possível dizer que as exposições contribuíram para a conformação e divulgação de um ideário político cuja crença era o progresso.

Hoje, cada vez mais, os educadores sentem a necessidade de registrarem as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles com as crianças. A tecnologia por meio das filmagens e máquinas digitais de fotografias contribui significativamente com essa tarefa. Moss e Pence (2003) definem tal ação como sendo documentação pedagógica. Os autores defendem a utilização desse material pelos docentes para a análise da ação pedagógica, a qual envolverá a participação de outros atores do processo educativo, tais como: os educadores, as crianças, as famílias, os coordenadores. Dessa forma, eles consideram o processo de documentação pedagógica como uma ação de comunicação que contribui decisivamente na educação das crianças e na formação profissional dos profissionais que atuam com as crianças.

3.1.2 A organização da UMEI Coração

A UMEI Coração atende as crianças de zero a três anos de idade em período integral, e as de quatro a cinco anos e oito meses, em período parcial. A creche, alvo desta pesquisa, atende as crianças, agrupando-as por idade, em três turmas, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 Organização das turmas das crianças na UMEI Coração

IDADE	NÚMERO DE CRIANÇAS POR TURMA	NÚMERO DE EDUCADORAS POR TURMA
De zero a um	11	6
De um a dois	16	6
De dois a três	18	6

Fonte: Secretaria da UMEI Coração.

A partir do Quadro 3, pode-se observar que, ao longo do dia, seis educadoras infantis dividem as ações de cuidado e de educação das crianças. Elas se comunicam entre si por meio de um caderno, em que anotam os procedimentos realizados com as crianças, como as trocas de roupas, alimentação e banho. As famílias são informadas desses procedimentos de cuidado por meio das anotações que as educadoras fazem nas agendas das crianças. Entretanto, não são anotadas as atividades realizadas com as crianças de um período para o outro, tais como: as brincadeiras, os brinquedos e os espaços utilizados, assim como alguns incidentes, como quando uma criança cai ou tem febre. O Quadro 4 mostra os dados das crianças e de suas famílias:

Quadro 4 Organização das famílias na participação na creche, na UMEI Coração

CRIANÇA ¹⁷	POSIÇÃO NA FAMÍLIA	QUEM LEVA NA UMEI	QUEM BUSCA NA UMEI	QUEM LEVA PARA AS FESTAS NA UMEI	TEM IRMÃOS NA UMEI
A	2º	MÃE	PAI	MÃE	Não
B	2º	MÃE	MÃE	MÃE	Sim
C	3º	AVÓ/TIO	AVÓ/TIO		Não
D	1º	MÃE	MÃE	MÃE E AVÓ	Não
E*	4ª	IRMÃO/MÃE	IRMÃO/MÃE		Sim
F	5º	MÃE E PAI	MÃE E PAI/MÃE		Não
G	1ª	AVÔ	AVÔ	MÃE	Não
H	1º	MÃE	MÃE		Não
I	3ª	MÃE	MÃE		Não
J	1º	MÃE	TIOS		Não
K	1º	MÃE	MÃE		Não

¹⁷ Aqui as crianças da UMEI Coração são representadas por letras do alfabeto com o intuito de preservar a identidade delas.

Nota: *A criança se afastou por um semestre da creche para se submeter a um tratamento médico, quando retornou, foi para a turma de dois anos. Na vaga deixada, foi matriculado um menino.

A turma do berçário, conforme o Quadro 4, se compõe de onze crianças, sendo duas meninas e nove meninos, entre quatro meses a um ano de idade. As famílias dessas crianças, em sua maioria, se compõem de mulheres e homens jovens. A maioria dos casamentos, nessas famílias, foi recomposto, isto é, as mães e/ou os pais se casaram novamente. Em determinadas situações, não há contato da criança com o pai biológico. Uma das mães entrevistadas se recusou a preencher, no questionário, os dados sobre o pai biológico de seu filho, alegando que “ele foi uma pessoa que a fez sofrer muito e queria esquecer, por isso não escreveria sobre ele no questionário”. (Extrato do Diário de Campo, abril de 2009). As educadoras relataram que, quando o pai dessa criança saiu da prisão, causou descontrole e muita preocupação na família, a qual logo avisou ao pessoal da escola para não permitir que o pai a visitasse ou mesmo que a buscasse na escola. Na pesquisa, pode-se observar que, quando os pais das crianças cumprem pena nas penitenciárias, esse assunto constrange as mães, que só o relatam quando sentem que a segurança de seus filhos está ameaçada devido à liberdade adquirida pelo detento. Nessa turma, houve dois casos de pais presidiários. O primeiro já foi mencionado anteriormente, e o segundo trata-se de uma história de crime na adolescência, em que o autor do crime, após cumprir sua pena, voltou ao convívio da família participando da educação de seu filho. Ele acompanhava a sua companheira à creche para levar a criança e foi assassinado. Segundo relato das educadoras há suspeita de que o fato tenha sido “queima de arquivo” dos criminosos. A mãe da criança, uma jovem, ressalta sempre, em seu discurso, “que agora está sozinha para criar a criança e que ela (a criança) é a sua prioridade”. (Extrato do Diário de Campo, abril de 2009). Ela enfrenta problemas em seu trabalho devido aos atrasos dela, decorrentes da distância deste em relação à creche, uma vez que ela tem de levar a criança para a creche antes de ir trabalhar. Portanto, observa-se que essa é uma situação tensa para a família.

É possível dizer que, para as famílias cujos membros trabalham no centro de Belo Horizonte, levar e buscar as crianças na creche não são tarefas simples. A creche se localiza a mais ou menos cinquenta minutos de distância do centro da cidade, o ponto de ônibus não é próximo da creche e os ônibus passam em intervalos que não colaboram para um transporte mais ágil desses trabalhadores do bairro onde moram para o local de trabalho. Dessa forma, para esse grupo de

famílias, a entrada da criança na creche, às sete horas da manhã, não é tranquila, é um momento tenso e rápido, as mães, quando a educadora abre a porta, deixam rapidamente seus filhos e suas filhas com a educadora e saem apressadas para o ponto de ônibus. Quando a UMEI atrasa para abrir a porta, por algum motivo, ou uma das educadoras infantis da turma de seu filho atrasa elas ficam inquietas, e uma das educadoras geralmente se sensibiliza e recebe as crianças.

Contudo, há outros grupos de famílias cujos horários de trabalho são mais flexíveis, ou que não trabalham fora, tornando a entrada das crianças na creche menos tumultuada. Para esses familiares, é possível estabelecer uma breve conversa com as educadoras que recepcionam as crianças sobre temas diversos, como a rotina da criança em casa ou uma roupa esquecida na UMEI Coração, no dia anterior, e ainda é possível conversar e brincar com os colegas de seu filho ou de sua filha que já se encontram no berçário. De modo geral, as famílias conhecem, pelos nomes, as crianças que frequentam o berçário.

Esse contato privilegiado com as famílias, no horário de entrada e saída da UMEI, é mais comum para as educadoras que recebem as crianças no horário de sete horas e para aquelas que entregam as crianças às suas famílias no final do dia. As educadoras que assumem o turno intermediário vivenciam parte das atividades da manhã e parte das atividades realizadas no período da tarde, portanto, muitas vezes, elas não conhecem bem as famílias das crianças.

3.1.3 As educadoras infantis que atuam na UMEI Coração

O grupo de educadoras infantis que atua no berçário, na UMEI Coração, é constituído por seis mulheres. Cinco são casadas e possuem uma prole na idade entre nove e dezoito anos, e a outra tem um bebê de um ano. Elas, em sua maioria, se originam de cidades do interior de Minas Gerais, vêm de famílias das classes trabalhadoras e têm a sua habilitação profissional como uma ascensão social, um projeto social de seus pais, alcançado a partir de muita luta. As suas famílias são constituídas por pais analfabetos e semianalfabetos, que almejaram estudar e formar seus filhos e filhas na cidade de Belo Horizonte, como mostra os relatos nas entrevistas abaixo:

“Uma família bem humilde mesmo devagar que meu pai foi adquirindo as coisas depois é de quinze anos que ele já estava aqui que ele conseguiu comprar uma casa que a gente morou faz tempo onde ele mora até hoje é difícil a gente falar [...] uma família bem humilde o que ele fala até hoje com muita luta com dificuldade mesmo ele conseguiu criar a gente para gente conseguir alguma coisa estudar uma coisa que ele sempre falava estudar como eles nunca estudaram. A minha mãe é semianalfabeta e o meu pai tem um pouquinho mais, mas para um emprego bom nunca deu para ele conseguir. Uma prioridade pra ele na vida da gente foi isso eu sou a mais velha, eu falo que eu sofri mais. Mas ter a responsabilidade de ter que estudar mesmo ele cobrava mais de mim para estudar.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

“Sou a primeira filha de três filhos. Mãe analfabeta, pai pedreiro tive assim uma infância bem tranquila bem tranquilinha mesmo. Estudei em escola pública me formei com 14 anos no antigo primeiro grau, fiquei um ano sem estudar e voltei aos 16. Fiz o primeiro ano e fiquei 8 anos sem estudar. Depois voltei com 24 anos quando meu pai morreu. Voltei e fui fazer exatamente o que falei na minha vida que jamais faria que é o magistério. Formei com 25 anos e comecei trabalhar com 28 numa escolinha particular que eu e algumas sócias formamos. Fiquei nessa escola de 1998 até 2006 quando entrei na prefeitura.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

A origem humilde, a baixa escolarização das famílias e a valorização da trajetória escolar são características comuns nesse grupo de educadoras infantis. Nas respostas aos questionários aplicados às educadoras, pode-se descrever o seguinte perfil: são seis mulheres com intervalos de idade entre trinta a quarenta anos de idade, sendo duas solteiras, uma com um filho de dois anos e quatro casadas. As casadas têm filhos com intervalos de idade entre um ano e dezessete anos. Uma delas engravidou do segundo filho no início do ano de 2009. Assim, a média do número de filhos dessas mulheres é de um ou dois. Os pais das educadoras infantis exerceram ou exercem ocupações de caminhoneiro, pedreiro e pintor, e as suas mães exerceram ou exercem ocupações de serviços gerais e ocupações do lar. A escolaridade de seus pais e mães, declarada por elas, é de: 4ª série do Ensino Fundamental e analfabetos, no caso dos pais; colegial completo, 4ª série do Ensino Fundamental e analfabetas, no caso das mães. No que se refere às informações sobre os avós maternos e paternos, as educadoras infantis responderam que não se lembravam ou que não sabiam os dados. Uma se lembrou que, na sua infância, via o seu avô fazendo atividades em plantações, por isso colocou que ele era agricultor, e uma outra se lembrava de sua avó fazendo doces, por isso afirmou que ela era doceira.

As trajetórias escolares dessas educadoras infantis ultrapassaram a escolaridade de seus pais e avós. Por meio de seus relatos, é possível afirmar que o incentivo para obterem longevidade escolar veio principalmente de seus familiares. Talvez, por isso, elas optem por posições políticas que preconizem a valorização de sua profissão de educadora infantil e da educação infantil como um direito. Essas educadoras infantis reconhecem que a suas formações acadêmicas têm um impacto direto em suas atuações profissionais, principalmente no campo dos estudos sobre a criança. Segundo elas, esse conhecimento subsidia a elaboração dos Projetos Pedagógicos para desenvolverem com as crianças e possibilita uma melhor compreensão das especificidades de cada criança matriculada na creche. Além disso, essa trajetória delas envolve o seu investimento na continuidade da sua formação acadêmica, como mostra o Quadro 5.

Quadro 5 – As Educadoras Infantis que atuam na UMEI Coração segundo algumas características selecionadas

EDUCADORAS ¹⁸	HABILITACAO	HORÁRIO DE TRABALHO	NATURALIDADE
A	Pedagogia (em curso)	De 7:00 às 11:30	Vitória (ES)
B	Magistério (2º grau)	De 7:00 às 11:30	Governador Valadares (MG)
C	Pedagogia (em curso)	De 9:00 às 13:30	Belo Horizonte (MG)
D*	Pedagogia*	De 13:00 às 17:30	Governador Valadares (MG)
E	Letras	De 13:00 às 17:30	Pedro Leopoldo (MG)
F	Pedagogia	De 12:00 às 16:30	Não declarada

Fonte: Pesquisa de Campo da pesquisadora.

Nota: *A educadora infantil tem o curso de Pós-Graduação *latu sensu* em Educação Infantil.

O Quadro 5 mostra o alto índice de investimento na formação profissional pelas educadoras infantis que atuam na creche. Esse quadro expressa uma situação provavelmente desencadeada pela legislação, especialmente pela LDB nº 9.394/96, que determina a formação mínima a habilitação em Magistério para os professores da Educação Infantil e da Educação Básica, e incentiva os docentes a se formarem em algum curso de graduação. Essa legislação teve impacto no mercado de trabalho, pois as instituições públicas e particulares passaram, a partir da

¹⁸ Aqui as Educadoras da UMEI Coração são representadas por letras do alfabeto com o intuito de preservar a identidade delas.

promulgação da referida Lei, a exigir que os profissionais da educação tivessem o Magistério, habilitação mínima para ingressarem na carreira docente.

Entretanto, a habilitação profissional parece suprir parcialmente as necessidades das educadoras em relação ao exercício de suas profissões. Por um lado, esse investimento na formação pelas profissionais tem impacto na organização das atividades e na elaboração dos projetos pedagógicos, na UMEI Coração. Embora esses projetos se mostrassem fundamentados nos pressupostos da política municipal para a educação infantil, era claro que eles refletiam também os conhecimentos pedagógicos sobre a criança, a infância, o currículo e a avaliação na educação infantil. Por outro lado, foi comum observar, nas conversas com as docentes participantes desta pesquisa e nas entrevistas, a existência de uma queixa sobre a existência de uma lacuna de conhecimentos pedagógicos mais específicos sobre a docência com as crianças menores de um ano de idade, principalmente.

A dificuldade de conciliação entre os tempos de mãe, de mulher e de educadora foi uma justificativa apresentada pela educadora que ainda não havia concluído a graduação. Ela argumentou que, apesar de sentir dificuldades em seu trabalho, principalmente na elaboração dos projetos pedagógicos, naquele momento, não podia concluir o curso de graduação iniciado no Projeto Veredas. Entretanto, ela tinha o desejo de retomar os estudos e concluir a formação em um momento posterior. A partir disso, pode-se dizer que a condição feminina de exercer funções profissionais de forma concomitante ao papel desempenhado na organização familiar interfere bastante no desenvolvimento profissional das mulheres.

Esse cenário é propício para que múltiplas relações sejam estabelecidas entre os participantes do processo educativo das crianças na creche. As famílias e as crianças convivem, no dia a dia da creche, com várias educadoras, as quais, apesar das coincidências nas trajetórias de vida e do encontro na vida profissional, são pessoas diferentes, que reagem de modos diversos nas situações cotidianas e nas relações que estabelecem com as famílias e com as crianças. Algumas educadoras têm mais abertura para o diálogo, outras são mais fechadas a ele e outras são mais observadoras das pessoas e das crianças no cotidiano da creche. Além de suas educadoras infantis, que se ocupam diretamente daquele grupo de crianças, completam o quadro das

múltiplas relações as educadoras de outras turmas, as profissionais de serviços gerais, as cantineiras, os vigias, a coordenadora pedagógica e a diretora.

Essa organização composta por seis educadoras infantis diariamente, na turma, se configura como “múltipla regência”. Há, entre as profissionais que atuam no berçário, um diálogo, a partir do qual são negociadas as ações a serem realizadas com as crianças e no qual são apresentadas as suas opiniões sobre os conflitos que surgem entre elas e as famílias e entre estas e a coordenação pedagógica e a direção. Além disso, esse formato de regência exige que haja o registro sistemático das atividades desenvolvidas com as crianças por cada grupo de educadoras, e a uma delas cumpre o papel de interligar um turno com o outro, pois atua no horário intermediário que compreende uma parte do turno da manhã e uma parte do turno da tarde.

Não há um consenso na análise dessa múltipla regência entre as educadoras e as famílias. A respeito desse assunto, uma educadora infantil diz: “a companhia de outra educadora com você, ter uma outra pessoa do seu lado, te facilita nisso, porque às vezes você não está entendendo a criança, e o outro colega consegue entender melhor aquela linguagem, aquela necessidade. É o trabalho em conjunto que facilita”. (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009). Ela continua a sua reflexão ponderando sobre o outro lado da questão:

“Até que ponto isso é bom para eles mais no período de adaptação que cada um traz o seu jeito de ser, você traz a sua cultura, você traz da forma que você foi educada de como viveu com sua família de como você viveu na escola. Você traz isso pra eles, e por mais que a gente está em dupla, você escolhe alguém para trabalhar com você, não procura alguém que não nem afinidade, mas alguém que concorda com você nos mesmos pontos de vista. Nem sempre é possível, mas a maioria das vezes você procura isso. Mas mesmo assim é difícil. Eu imagino, eu não sei até que ponto essa organização é válida para eles enquanto crianças enquanto no início mesmo. Você passa por seis pessoas diferentes. Vamos colocar uma coisa de manhã, hoje uma deixa você colocar o biscoito no copo e pegar. Aquele é um momento dele, de repente a tarde vai fazer isso de novo e você não teve contato com a sua colega, o que acontece?” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

A regência múltipla, além das atitudes ressaltadas pelas educadoras na relação com a criança e a colaboração entre as docentes, apresenta uma outra faceta que é a mudança de ambiente e de dinâmica nas atividades de cada dia, na creche que ela promove. Ou seja, a regência múltipla,

com o seu formato, rompe com uma programação de atividades realizadas por uma pessoa. Essa ideia está presente na citação abaixo:

“Tem o lado bom e tem o lado ruim. Acho que o lado difícil é os alunos se adaptarem com essa mudança de professora, depois que eles já conseguem adaptar já fica legal sabe, porque as crianças às vezes ela (a educadora) tem também esse trabalho intenso com eles [...] às vezes a gente fica cansada então a gente sai e entra outras professoras. Acho que isso dá uma... não sei a palavra certa não, anima mais a sala, não sei se é essa palavra.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

Esses depoimentos, obtidos por meio das entrevistas, mostram que as docentes apresentam argumentações diversas para analisarem a experiência da regência múltipla. O que mostra que essa docência está em construção permanente, pois os ajustes são realizados a partir dos conflitos e dos desacertos que surgem no desenvolvimento das atividades e das relações profissionais entre elas, no cotidiano da creche.

Do ponto de vista das famílias entrevistadas, a organização da UMEI Coração, que apresenta seis regentes para as turmas de crianças matriculadas na creche, tem uma aceitação positiva. E a razão para isso está ligada à boa relação das famílias com a instituição, facilitando a comunicação delas com as educadoras. Dessa forma, os familiares das crianças da creche podem optar por conversar com aquelas educadoras com as quais têm maior afinidade e evitar aquelas com as quais não simpatizam. De modo geral, as famílias conhecem todas as educadoras, embora tenham menos contato com as que atuam no turno intermediário. O depoimento a seguir corrobora com essa tendência de relacionamento entre a família e as educadoras infantis:

“[...] eu acho que elas são muito carinhosas, principalmente as da manhã, porque à tarde eu só venho na hora de buscar e vou embora rapidinho de manhã. Tem vez que eu fico conversando. Eu não convivo mais com as da tarde mas eu acho que elas são muito carinhosas.”

Pesquisadora: “E com você?”

Mãe: “Também elas são pacientes porque tem que ter uma paciência comigo!! E elas são bastante pacientes comigo.”

Pesquisadora: “Em que sentido você acha que elas são pacientes?”

Mãe: “[...] Eu sou difícil em tudo: juntou uma coisa na minha cabeça é difícil se eu não for com a sua cara (da pessoa) acabou, não tem jeito! Tem uma professora aí no ano passado de manhã que nossa senhora! A [...] eu não ia com a cara dela de jeito nenhum e não tinha jeito, não dava. Então assim quando eu não vou com a cara da pessoa pode fazer o que for não tem

jeito pelo menos eu não fui com a cara dela eu fui com a cara de todas as outras.” (Mãe em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

Nessa creche, a múltipla regência tem um impacto na relação entre as famílias e as educadoras. As famílias entregam as crianças, no período da manhã, para duas educadoras e não têm muito contato com as que atuam no turno intermediário, e, no final do dia, elas buscam as crianças, que já trocaram de educadoras. Isso, em várias situações, provoca desencontros de informações sobre os acontecimentos ocorridos com as crianças durante o dia, na creche, como o fato de elas terem se machucado, ou mesmo o fato de as roupas delas terem ido trocadas. Nessas ocasiões, as educadoras pedem aos pais um tempo para se informarem com as outras profissionais da creche, para esclarecerem a dúvida deles, dando-lhes um retorno posteriormente. Ou seja, a falta de comunicação entre as educadoras infantis sobre as ocorrências do dia com as crianças tem causado constrangimentos para ambas as partes: as famílias e as docentes. Certa vez, houve uma situação em que um menino caiu e machucou a cabeça no turno da manhã, e a educadora do turno da tarde não soube relatar o que havia ocorrido. No dia seguinte, pela manhã, a mãe conversou com as profissionais daquele turno e ficou sabendo o que havia acontecido com seu filho. Nesse formato de organização de pessoal, as informações sobre o ocorrido com as crianças, que não estão registradas no caderno da criança por algum motivo, só podem ser esclarecidas pelas profissionais que atuaram com elas em seu respectivo horário de trabalho.

No que diz respeito às educadoras infantis, há uma interligação profissional que se relaciona aos modos de gestão da turma e de sua programação pedagógica e das atitudes a serem tomadas com relação ao relacionamento com as famílias das crianças. Assim, há momentos em que comentam e criticam determinadas posturas da colega, negociam a forma de abordagem que farão com determinada mãe, irmão ou outro parente da criança que infringiu as regras da UMEI Coração e, até mesmo, o atendimento de uma criança com a qual têm dificuldade de se relacionar. E também existem momentos em que as educadoras negociam as atividades pedagógicas do dia a serem desenvolvidas. Já as famílias parecem perceber na leitura da linguagem corporal, que conseguem fazer da educadora infantil, uma abertura maior ou não para estabelecer uma conversa, um questionamento ou um comentário qualquer. A relevância dessa múltipla regência no campo da relação entre a família e a instituição se concentra na possibilidade de uma relação democrática efetiva que ela engendra, uma vez que ela denota a desvinculação dos processos decisórios de

uma educadora infantil para a discussão coletiva, mesmo que em número reduzido, no caso da UMEI Coração.

A relação de poder estabelecida entre as famílias e as educadoras infantis parece ser fundamentada em uma prática de vigilância mútua. De um lado, a família está atenta à qualidade dos cuidados ministrados às crianças pelas educadoras, como a regularidade das trocas de fraldas, da alimentação, do banho, do penteado dos cabelos, do remédio receitado pelo médico, e também aos aspectos referentes à educação da criança, no que diz respeito à amabilidade com que são tratadas, ou não, pelas educadoras, e aos comportamentos da criança, relacionados ao seu crescimento físico, motor e linguístico. Do outro lado, as educadoras infantis observam atentamente o comportamento das famílias em relação ao cumprimento das regras estabelecidas pela creche, a qualidade do relacionamento das famílias com as crianças e as suas práticas educativas com os filhos. Dessa vigilância, emergem os conflitos e os consensos na relação entre as famílias e a UMEI Coração.

3.1.4 Conhecendo o espaço físico da UMEI Coração

A Unidade Municipal de Educação Infantil Coração foi construída a partir de um projeto arquitetônico elaborado por uma equipe multidisciplinar constituída por professores, pedagogos, engenheiros, arquitetos. A expectativa dos governantes da cidade de Belo Horizonte era a de que essa equipe pensasse sobre a construção dos prédios para o funcionamento das UMEIs, de modo que estes contemplassem o suprimento das necessidades das crianças na idade de zero a cinco anos e oito meses. Essa equipe elaborou projetos arquitetônicos para as Unidades Municipais de Educação Infantil a partir de três tipologias de padrão de construção dos projetos arquitetônicos, que já foram abordados na primeira parte deste trabalho. Os pressupostos adotados pelos elaboradores foram os seguintes: o atendimento às necessidades individuais das crianças, a adequação da construção ao terreno disponível, obtenção de um espaço que atendesse aos deficientes e que favorecesse a interação da criança e dos educadores infantis com o ambiente. Assim, os conhecimentos dessas diferentes áreas contribuíram para a concepção e para a construção dos prédios das UMEIs, na cidade de Belo Horizonte.

A UMEI Coração começou a funcionar na cidade de Belo Horizonte, no ano de 2004, sendo, portanto, uma das primeiras instituições de educação infantil da rede pública municipal. Ela está situada em uma região onde há muita carência material, um alto índice de violência e de desemprego. O prédio da UMEI se destaca no espaço geográfico do bairro, onde está instalada, com suas cores fortes e um *design* que se harmoniza com o local. Na vizinhança da UMEI Coração, existe uma mata verde que abriga várias espécies da fauna brasileira, entre as quais estão os micos, que passeiam em grupos pelos muros da UMEI e que, no horário em que as crianças da creche tomam sol, aparecem entre as árvores, como se estivessem brincando de esconde-esconde com as crianças, as quais, com o tempo, aprendem a chamá-los, quando começam a pronunciar suas primeiras palavras. Além disso, no final da rua em que se localiza a UMEI, é possível encontrar gado bovino transitando entre as pessoas, dando a impressão de se estar em uma cidade interiorana ou em uma fazenda. Apesar disso, a vista que se tem, a partir do prédio da UMEI, é a do trânsito de uma movimentada avenida da região e seus prédios. Várias crianças, quando começam a desenvolver a fala, mostram os carros, os ônibus e os caminhões que passam na avenida, pronunciando seus respectivos nomes. Assim, essa paisagem se constitui em mais um estímulo para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Esse contraste, no qual se entrecruzam uma paisagem com características urbanas e ao mesmo tempo rurais, ajuda a compor o cenário da creche.

As rampas que dão acesso ao prédio da UMEI mostram que há uma preocupação, por parte da instituição, com as crianças e os usuários que apresentam algum tipo de impedimento motor, respeitando a legislação em vigor, no município, que determina que todos os prédios públicos estejam aptos para receberem esse público. É uma construção em formato circular, de modo que as salas de atividades, da administração, dos educadores, os banheiros e a cantina estejam harmoniosamente distribuídos nessa estrutura. Na porta das salas de atividades, encontram-se bancos de cimento, formando pequenas praças, onde as famílias se sentam com as crianças enquanto aguardam as educadoras abrirem a porta da UMEI para as crianças entrarem. Na sala onde as crianças de zero a uma ano de idade ficam, tem uma porta por onde as crianças são entregues às educadoras infantis. É um conjunto composto por uma sala de atividades, uma sala

com berços para o repouso, onde as crianças dormem, uma sala para as trocas de fraldas e o banho e um lactário desativado, utilizado pelas educadoras como sala de estudo.

Na área externa do prédio, encontram-se brinquedos industrializados de diversos tamanhos e para todas as idades, há ainda uma casinha de alvenaria e uma área gramada, onde, apesar da vigilância das educadoras, as crianças gostam muito de brincar e explorar. Há ainda um *playground* na UMEI Coração para as crianças da creche brincarem enquanto tomam sol pela manhã e à tarde, quando tem sombra, e um outro para as crianças da pré-escola brincarem.

É um consenso entre as opiniões das educadoras infantis que o prédio da UMEI Coração possui uma bonita arquitetura e propicia uma boa infraestrutura para elas e para as crianças que ali frequentam, como mostram os depoimentos:

“[...] acho mesmo que o espaço físico a organização. Só o espaço para a educação infantil somente para crianças pequenas, então assim o espaço me chamou muito atenção.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

“Eu achei bem interessante porque você vê lá o berçário, tem toda uma infraestrutura para os bebês. O que me chamou atenção foi isso, a infraestrutura, os recursos materiais que a escola oferecia tanto para os professores quanto para os alunos.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

A partir desses depoimentos, pode-se afirmar que a infraestrutura e a adequação do material didático colaboram para uma boa educação das crianças, na visão das educadoras, o que se torna também para elas em mais uma motivação para atuarem nas creches públicas. As condições materiais oferecidas nessa instituição contribuem com o bom desenvolvimento da ação docente das educadoras infantis.

No desenvolvimento da pesquisa de campo, percebeu-se que as educadoras infantis foram percebendo, na medida em que as crianças cresciam, que o espaço se tornava pequeno para o número de adultos e de crianças que nele conviviam diariamente, assim como se tornaram visíveis os perigos existentes na sala de atividades. Entre eles, destaca-se o espaço de ardósia com degraus, onde ficavam as cadeiras de alimentação e onde aconteceram alguns acidentes, como as quedas das crianças, que, quando começavam a engatinhar e a andar, subiam nos degraus e caíam de lá, batendo com a cabeça em suas quinas.

Essa arquitetura do prédio atraía também as famílias das crianças, uma vez que se constituía, juntamente com a habilitação profissional das educadoras e com a organização pedagógica e administrativa, em um dos critérios para a escolha da creche para matricularem as suas crianças. Essa ideia é expressa da seguinte maneira por uma das mães entrevistadas: “[...] essa aqui é mais arrumadinha, a aparência, a gente olha primeiro na aparência. Lá em cima é muito bagunçada, também tem muita reclamação”. (Mãe em entrevista à pesquisadora, maio de 2009). Embora não seja o único parâmetro de qualidade da creche na perspectiva das famílias, o espaço físico contribui significativamente para que elas façam as suas opções por esta ou aquela creche.

3.1.5 Os significados da função da creche na visão das famílias e das educadoras infantis

Na UMEI Coração, as concepções da creche como um espaço de educação coletiva das crianças e a creche como um local de guarda se entrecruzam no discurso das educadoras infantis e das famílias. Há uma ambiguidade no discurso das primeiras, pois, elas destacam, por um lado, como razões para as famílias matricularem seus filhos na UMEI a necessidade de haver um lugar para a criança ficar enquanto a mãe trabalha ou cuida de assuntos particulares de natureza diversa, e, por outro lado, criticam a secundarização, pelas famílias, dos aspetos do desenvolvimento infantil, como o social, o afetivo e o intelectual, como pertencentes ao currículo da creche em detrimento das preocupações com as ações referentes ao cuidado e à segurança das crianças. Para o segundo grupo, o das famílias, o discurso revela que elas valorizam, além das ações de cuidado, a educação da criança no espaço da creche. Os comentários das mães das crianças, quando participavam das festas e das exposições das atividades das crianças, organizadas pelas educadoras infantis, eram unânimes a esse respeito. Nessas ocasiões, elas elogiavam o material exposto (fotos com as crianças realizando as atividades cotidianas, alguns trabalhos de arte e o portfólio) e ficavam mostrando, umas para as outras, os seus filhos nas fotos. A avó de um menino expressou a sua surpresa com aquela produção da exposição. Isto é, as famílias ficaram satisfeitas com a aprendizagem de sua prole da vida em grupo, dos princípios morais e da cultura

adulta de modo geral. Esse entrecruzamento das concepções sobre a função da creche tem um grande impacto nas relações entre as famílias e as educadoras infantis na UMEI Coração.

No discurso das educadoras infantis, a educação das crianças menores de três anos na creche é vista como uma “terceirização da educação das crianças”, que, nessa idade, deveria ser ministrada pela mãe. Para elas, essa ação consiste em transferir para a escola uma função familiar por natureza, como mostra o depoimento abaixo:

“Olha, são poucos que é por causa de trabalho da família a maioria a vê porque quer mesmo um tempo. O que dá a impressão que quer um tempo assim e fala inclusive quando chega a sexta-feira a gente ouve e muito: ‘Nossa! Vou ficar três dias com esse menino no colo...’ ou ‘[...] tem feriado, ficar três dias com esse menino em casa!’” **Sabe, a gente percebe que a mãe, a família quer passar para escola uma responsabilidade que é dela, quer que a escola tome conta da criança para ela fazer as suas atividades, para trabalhar algumas são poucas.** Eu acho até justo, mas a maioria não está preocupada não com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança, não. Está preocupado se a criança está na escola, se está comendo, se você está trocando ela. Sabe assim e se não está deixando machucar principalmente. E se machucar tem problema.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009) (Grifo meu).

Pode-se depreender desse depoimento que essa educadora infantil critica as famílias por não expressarem sentimentos em relação à criança de acordo com o socialmente aceitável. Ela analisa o comportamento das famílias sob uma ótica instituída em seu *habitus*, na qual se pressupõe que a família é considerada como “o lugar da confiança e da doação” (BOURDIEU, 1986, p. 126), ou seja, o afeto e as ações de cuidado deveriam ser comportamentos expressos naturalmente pelas famílias, mais especificamente pela mãe. Entretanto, ela desconsidera a manifestação de preocupação e de vigilância das famílias com relação à alimentação e à segurança de seus filhos e de suas filhas no espaço da UMEI Coração. Assim, a educadora infantil reafirma a divisão de funções na família, na qual a mãe é a responsável pela educação da criança menor de três anos, sendo somente justificável a sua frequência à creche na situação em que as mães exerçam uma ocupação profissional fora do lar.

Esse olhar para o comportamento familiar, vindo das educadoras infantis, tem um impacto na forma como elas estabelecem as relações com as famílias das crianças no cotidiano da creche. Aquelas famílias que se enquadram no perfil construído pelos discursos sobre a moral familiar

têm um *status* diferenciado na relação com as educadoras infantis. As mães que exercem uma ocupação profissional fora de casa, que se relacionam com as crianças da forma esperada pela instituição, cuidando de sua saúde, higiene e alimentação, e que comparecem à UMEI Coração quando são solicitadas são elogiadas e incentivadas no dia a dia pelas profissionais. Nesse grupo, estão também as mães que não têm ocupação fora de casa e que participam das atividades promovidas na UMEI Coração, tais como: reuniões de pais, festas, palestras e outros. Enquanto que aquelas mães ou representantes familiares que, na visão das educadoras infantis, não se comportam em relação à criança ou à creche conforme as expectativas das educadoras infantis sofrem uma pressão que visa disciplinar o seu comportamento. Isso se dá, de forma implícita, nos comentários que elas tecem sobre a relação entre a mãe e a criança e, de forma explícita, na hipervalorização que elas fazem do cumprimento das regras da creche pela família. Dessa forma, nas situações em que, por algum motivo, a família não leva fraldas para a criança, ou quando atrasa na chegada ou na saída da creche, as educadoras levam o caso ao conhecimento da coordenação para que esta tome as providências no sentido de conversar com as famílias para que cumpram as normas. A justificativa delas se fundamenta na perspectiva da educação da criança, pois os atrasos, segundo a argumentação das educadoras infantis, interferem na programação pedagógica da creche, e a falta de fraldas prejudica a higiene das crianças¹⁹. Assim, há uma tentativa das educadoras infantis de exercerem o controle social sobre as famílias para as adequar às formas de comportamento, instituídas como corretas, por meio dessa pressão exercida pela “chamada de atenção pela coordenadora da creche”.

Portanto, nas relações que estabelecem com as famílias das crianças, essas profissionais procuram pressionar as mães por meio de mecanismos que causam constrangimentos, ou que geram um sentimento de culpa em relação aos prejuízos possíveis que a ação destas pode causar à vida cotidiana de seus filhos na creche. Essa mobilização tem como objetivo principal levar a família a ter os comportamentos que as educadoras infantis consideram adequados à categoria de família com a qual elas foram socializadas.

¹⁹ Em relação às trocas de fraldas e ao material de higiene, a UMEI tem uma verba disponibilizada pela Prefeitura Municipal para comprar esses materiais suplementares para as situações de emergência, portanto há fraldas disponíveis somente para essas ocasiões.

Nessa figuração, é possível perceber que os discursos das educadoras infantis revelam que há uma polissemia de sentidos que elas atribuem à ação das famílias de matricular as crianças na UMEI Coração. Elas expressam o significado que atribuem à procura das famílias pela creche, na UMEI Coração, da seguinte forma:

“Eu acho o que leva mesmo é a questão do trabalho deles. Eles procuram um lugar para deixar as crianças que vão ser cuidadas e alimentadas. Eu acho que a principal perspectiva é essa. **Eu não posso dizer de todos para não generalizar, mas pelo espaço que eles vão ficar cuidados alimentados e protegidos.**” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009) (Grifo meu).

“[...] bom porque na UMEI o meu filho vai estar lá seguro, todo dia ele vai ter comida, vai ter cuidado e eu vou ter o meu tempo disponível para eu fazer o que eu quiser.” (Educadora se referindo à percepção que ela pensa ter a mãe.) “Porque a gente teve caso de mãe que foi no conselho tutelar para conseguir uma vaga e ela deixava claro que não precisava da vaga. Ah, eu vou trazer o meu bebê amanhã porque eu tenho que ir ao centro da cidade. Ela não poderia arrumar uma pessoa para ficar com esse bebê quando ela for ao centro da cidade? Realmente tem quem a gente vê que realmente precisa, são mais bem cuidadas na escola mais assistidas na escola do que em casa, mas é uma grande maioria que diz: eu preciso da vaga, elas deixam claro que precisam para que **‘o meu filho vá ser cuidado lá eu vou ter tempo disponível.’**” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, maio de 2009) (Grifo meu).

“**Eu acho que é pelo gosto da escola, é uma escola boa, a prefeitura dá apoio, incentivo.** Primeiro principalmente porque horário integral, gratuito onde você tem onde deixar o seu filho porque eles são bem tratados bem cuidados.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora) (Grifo meu).

Pode-se depreender desses depoimentos que, na perspectiva das educadoras infantis, as crianças são matriculadas por duas razões diferentes na UMEI Coração: a primeira é para que as crianças tenham um espaço de guarda para que as mães possam dedicar o tempo ao trabalho, e a segunda razão é para que a mãe tenha um tempo livre para a realização de outras tarefas. Na perspectiva das profissionais, nas duas motivações das famílias, prevalece uma perspectiva da função de assistência e de guarda da criança na creche. Essa visão assistencialista da creche das educadoras infantis, na leitura que fazem da ação das famílias de matricular as suas crianças na creche, é permeada por uma noção de creche desvinculada do seu papel educativo e desconsidera a possibilidade de as famílias terem se apropriado de uma concepção diferente dessa sobre a função da creche.

Nesse cenário, contudo, há de se considerar que a diversidade sociocultural das famílias atendidas pela UMEI Coração produz significados diferentes desses atribuídos pelas educadoras infantis para a função da creche. Nas entrevistas realizadas com as famílias, estas expressaram uma visão ampliada da função da creche, dizendo terem sido atraídas pela harmonia da arquitetura do prédio da UMEI, pela materialidade que essa creche oferecia e pela sua organização pedagógica e administrativa, ao optarem por matricular as crianças nessa instituição. E verbalizam a expectativa de que seus filhos terão um atendimento na UMEI Coração que promoverá o desenvolvimento pleno deles, como mostra o depoimento a seguir:

“Que ele desenvolvesse e foi o que aconteceu. [Enquanto estava só] comigo, no chão ele não ia. Com seis meses, ele não engatinhava. No começo quando ele [já] estava aqui, ele estava quase andando, foi rapidinho para ele se desenvolver mais, para ele se enturmar com as crianças, porque menino sozinho é muito difícil. Nossa, quando junta com outro, só Deus para ter misericórdia! Assim eu queria [a creche] para melhorar ele, e é o que está acontecendo: ele está muito melhor. Desde os seis meses ele já era bem inteligente. Ele não dividia as coisas. Ele já aprendeu que tem que dividir as coisas. Mesmo eu falando para ele passar as coisas para outra pessoa ele não aceitava e aqui ele aprendeu que tem que ser assim. Por alguma coisa na cabeça dele é muito difícil.” (Mãe em entrevista à pesquisadora, maio de 2009).

E, ainda, as famílias revelam, nos depoimentos, uma expectativa em relação à função educativa da creche para as crianças. Elas almejam que a creche seja um espaço educativo que contribua para que as crianças desenvolvam atitudes, sentimentos e princípios morais de comportamento. E também vislumbram que as habilidades intelectuais e da vida social sejam objeto dessa educação. O depoimento a seguir retrata esse desejo em relação à creche:

“Educação mesmo, educação que ajude mesmo na formação do caráter da disciplina acho que de tudo que eles precisam nesse momento, também na questão da aprendizagem aprender no que está, no que é de acordo com a idade deles o que pode ser oferecido para eles de acordo com a idade deles, acho que tudo que ajude na educação deles mesmo.” Pesquisadora: “– A educação que você está falando é em que sentido?” “Pode ser cidadão mesmo. Cidadania mesmo. É às vezes a gente vê tanta coisa acontecendo e isso me preocupa muito. Com o filho da gente como que a gente está educando se eles estão aprendendo o que é correto, a questão das atitudes deles mesmo. **A gente se preocupa muito com isso porque nesses primeiros anos é fundamental para a formação do caráter da criança a educação em todos os sentidos.**” (Mãe em entrevista à pesquisadora, maio de 2009) (Grifos meu).

Nesse depoimento, as famílias usuárias da UMEI Coração rompem com a concepção da creche como um local de guarda das crianças para que as mães possam trabalhar fora. Elas buscam a creche com a perspectiva de que seus filhos possam crescer bem e ser cuidados com qualidade, além de esperarem que as crianças tenham contato com outras crianças e que se socializem nesse espaço da creche. Com isso, parece haver uma preocupação dessas famílias com o bem-estar de suas crianças e o desenvolvimento delas nessa instituição coletiva de educação infantil.

As expectativas das famílias em relação à creche vão ao encontro das determinações da legislação nacional para a educação das crianças pequenas, que prevê, nas suas diretrizes, que “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação”. (MEC, 2006, p. 17). Assim, ao expressarem o desejo de que as crianças estejam em segurança e de que tenham possibilidades de desenvolvimento físico, intelectual e emocional, as famílias referendam a legislação existente para a educação de seus filhos na creche. Isso se explica, em parte, pela experiência dessas famílias na própria creche, no acompanhamento do crescimento de suas crianças e das ações pedagógicas desenvolvidas com elas. Dessa forma, à medida que as educadoras infantis promovem a divulgação da documentação pedagógica das ações que promovem no cotidiano e que as crianças mostram o envolvimento e o crescimento, as famílias descobrem os aspectos do processo educativo de seus filhos ou de suas filhas. Isso acontece, em parte também, pelo acesso das famílias à informação sobre a educação infantil promovida pela Secretaria Municipal de Educação e pela escolarização dos membros dessas famílias. Tudo isso concorre para que as concepções delas estejam de acordo com o discurso oficial sobre a função da creche.

As educadoras infantis, quando tratam da função da creche, demonstram uma contradição entre o que pensam sobre essa institucionalização da educação das crianças pequenas na creche e a ação pedagógica que desenvolvem com elas. Embora não seja uma concepção consensual entre elas, parte das educadoras acredita que a melhor forma de educar as crianças de zero a três anos de idade é no espaço doméstico, ou seja, a família deve ser a principal responsável pela educação e pelo cuidado das crianças nesse período da vida. Entretanto, as educadoras infantis, quando elaboraram o Projeto Político-Pedagógico, destacaram a função complementar da creche em relação à educação familiar. Elas criaram espaços de interlocução com as famílias e refletiram

sobre a qualidade e a efetividade desses espaços no cotidiano das relações entre as famílias e a instituição. Pressupõe-se, dessa forma, que, na elaboração do Projeto Pedagógico da UMEI Coração, o debate entre as profissionais defensoras dessas posições tenha acontecido, uma vez que o documento final de um Projeto Político-Pedagógico resulta sempre dos debates e das discussões coletivas, conforme relataram essas profissionais ao longo da pesquisa de campo.

Há de se considerar, ainda, a interferência das determinações da legislação nesse processo de elaboração de projeto pedagógico. A atual conjuntura educativa composta pelas prescrições da legislação educacional, pela produção acadêmica sobre a educação infantil e pela formação acadêmica das educadoras infantis contribui para a existência dessa falta de consenso entre os significados da função da educação infantil, na perspectiva de algumas profissionais, e o que é proposto pelo coletivo no Projeto Pedagógico como sendo o princípio da relação entre as famílias e a creche.

Essas mudanças e permanências com relação aos significados da função da creche na contemporaneidade, presentes nos discursos das educadoras infantis e das famílias, têm as marcas das transformações no significado da educação infantil, especialmente no campo das creches, nas mudanças nas legislações que concernem à educação infantil e nas alterações do lugar socialmente designado para a família.

Ao longo do tempo, essas modificações influíram sobre a maneira como a família é pensada, sobre como se define a divisão de papéis entre os componentes da família, sobre a concepção dominante de criança e de infância construídas em cada época e sobre o papel do Estado na educação das crianças. Portanto, no caso da UMEI Coração, as mudanças e as permanências com relação à função da creche como espaço educativo complementar à ação da família na educação das crianças convivem com a discussão da operacionalização, no espaço da creche, das ações indissociadas de cuidado e de educação. Ademais, permeia esse impasse a indefinição dos papéis e dos formatos da educação e dos cuidados na esfera familiar, em relação ao cuidado e à educação das crianças no espaço público da creche, o qual surge no campo educacional com a função de “compartilhar” com as famílias o processo de socialização das crianças.

As Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte surgem no século XXI, trazendo como princípios a complementaridade da educação da família e o educar e o cuidar de forma indissociada. Essa concepção denota a legitimidade de novos pressupostos para as práticas educativas nas creches e novos fundamentos para a relação entre as famílias e as instituições. Ao impor o papel da creche como sendo complementar ao da família, supõe-se a existência de uma relação entre as duas instituições, pautada pelo conhecimento mútuo dos propósitos educativos de ambas nas ações de cuidar e educar as crianças.

O cuidar e o educar, nesse contexto investigado, trazem, em seu bojo, discussões conceituais sobre o cuidado e a educação no espaço da creche. É inegável que a criança na idade de zero a três anos tenha necessidades que, para serem atendidas, envolvam ações voltadas para aspectos relacionados à proteção, à alimentação, à higiene e à segurança. Ao mesmo tempo, é importante que as crianças desenvolvam as relações de apego com os adultos e com seus pares, os sentidos, a consciência corporal, enfim, que aconteça a inserção delas na cultura dos adultos. Essas necessidades das crianças estão, de certa forma, amalgamadas com os aspectos do cuidado e da educação delas.

Retomando, aqui, a análise da visão da função da creche, presente no discurso das educadoras infantis, pode-se pensar no significado do termo educação e do termo cuidado nesse contexto e no campo mais amplo da produção acadêmica, ou seja, a integração da educação do cuidado no espaço da creche. Para uma melhor organização do texto, esses conceitos serão abordados separadamente para, ao final, serem retomados em uma visão integrada. A educação é um conceito que, pela sua complexidade, exige uma discussão mais detalhada no campo da educação infantil e nas áreas que lhe são fronteiriças, como, por exemplo, a sociologia e a emergente sociologia da infância. O termo educação, para Durkheim (1987), se refere à ação de uma geração de adultos sobre a geração mais jovem, objetivando “suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente”. (DURKHEIM, 1987, p. 17). Para ele, a educação tem a função coletiva de inserir a criança no meio social, portanto o Estado tem um papel decisivo no controle e no esclarecimento dos princípios educativos que serão comuns em uma sociedade democrática. Na ação educativa, na

ótica Durkheimiana, a criança se submete, de maneira passiva, à autoridade do adulto, seja da família, seja do professor. Esses são aqueles com os quais ela desenvolverá aspectos como: a moral, o intelectual, o julgamento, a imaginação e a perseverança. Portanto, nessa perspectiva, a educação se constitui na ação em que os adultos impõem sobre as crianças as normas, as regras, as ideias e as práticas da sociedade.

A sociologia da infância traz, em seu marco teórico, pressupostos que denotam o rompimento com a perspectiva de Durkheim sobre a educação. Estudiosos como Plaisance (2004), Sirota (2001) e Montandon (2001) apresentam, na sociologia da infância, o conceito da criança como um sujeito social. Nessa condição, as crianças, inclusive os bebês, são sujeitos com participação ativa em seus processos educativos, os quais se dão por meio das negociações que realizam com as pessoas adultas e com as outras crianças com as quais convivem. A sociologia da infância rompe, assim, com o conceito de educação desenvolvido por Durkheim à medida que constrói a noção da educação da criança pequena como sendo uma ação interativa. Isto é, a criança desempenha um papel ativo “na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus próximos e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito” (PLAISANCE, 2004, p. 225), diferente do papel passivo que lhe era atribuído na perspectiva de Durkheim (1987), em uma educação determinada amplamente pela ação do adulto. Os significados da creche para as famílias e para as educadoras infantis são impactados por essas duas perspectivas de educação das crianças, embora a literatura da sociologia da infância seja divulgada nos cursos de formação docente da atualidade e subsidie os Documentos da política no âmbito federal e no âmbito municipal.

Entretanto, é preciso focar a análise inicialmente na especificidade da creche como espaço educativo, pois a educação na creche, pela sua natureza e seu currículo, apresenta duas características principais: ela se aproxima da educação familiar adotada até o final do século XX e se distancia da educação escolar atual em seu currículo. Ao se inserir na creche, a criança se inscreve em um espaço social e cultural no qual terá experiências pessoais e coletivas que a ajudarão a constituir sua identidade e os modos de ser e de estar nesse espaço social. Nesse contexto, ela precisa que sejam atendidas as suas necessidades de desenvolver relações de apego com adultos e outras crianças, de que existam adultos observadores que interpretem as suas

linguagens, de um espaço organizado de modo que ela desenvolva a sua consciência corporal, enfim precisará de uma multiplicidade de coisas, pessoas e objetos que a estimulem em seu crescimento. A essas necessidades se somam as experiências relacionadas à aquisição, pela criança, do jogo social, das regras de convivência com os adultos e com os seus coetâneos, das regras estabelecidas pela rotina da creche. Essas experiências serão importantes para a criança construir e desenvolver atitudes, valores e comportamentos sociais e afetivos conforme o princípio educativo da creche. Esse processo educativo se assemelha à educação familiar em todos esses aspectos, o que os diferencia são os fundamentos adotados pelos profissionais da creche quando elaboram o Projeto de Ação Pedagógica a ser desenvolvido com as crianças. Quando optam por um serviço de atendimento como a creche, as famílias fazem a escolha de uma “perspectiva educativa” que se supõe que a creche a tenha para desenvolver com seus filhos ou suas filhas. Essa tendência está presente nos significados atribuídos pelas famílias que participaram da pesquisa. Estas almejam uma educação que se traduza na aquisição, pela criança, das regras da vida social e dos princípios morais da sociedade. Assim, o currículo da creche envolve desde a aprendizagem do comportamento à mesa nas refeições até a noção de convivência em sociedade, uma vez que a educação na creche é coletiva. Os primeiros movimentos de andar, as primeiras palavras proferidas pelas crianças podem acontecer na creche, mas também podem ser no contexto privado da família, ou seja, a complementaridade que envolve esses dois espaços educativos denota uma maior proximidade entre os seus atores sociais, as famílias, as crianças e as educadoras infantis para que sintonizem os princípios educativos a serem adotados.

Por outro lado, a educação na creche se distancia da educação escolar e, mais especificamente, do Ensino Fundamental. Isso porque os objetivos, o currículo e a abordagem dos conteúdos escolares demandam uma ampla dedicação aos aspectos da aprendizagem dos conteúdos na formação dos educandos. Não se trata aqui de negligenciar ou de secundarizar a educação, no sentido do desenvolvimento de valores, de regras de convivência social ou de comportamento moral, também desenvolvida com os alunos do Ensino Fundamental. A sociedade contemporânea exige que a escola fundamental também seja responsável por essa educação do homem. Portanto, não se pode desconsiderar essa interseção entre ambas. A educação, segundo Paro (2000, p. 01), é “entendida como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não

suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social [...]”. Assim, na perspectiva desse autor, a educação deve cumprir os seus objetivos contemplando duas dimensões: a individual e a social. A primeira visa a promoção do acesso aos saberes necessários ao autodesenvolvimento, ao bem estar do educando e do seu acesso aos bens sociais e culturais. E a segunda, a dimensão social, visa a formação do sujeito para a convivência social, a sua contribuição para a sociedade. Esses objetivos da educação do Ensino Fundamental se fazem também presentes nos fundamentos da educação na creche. Portanto, a educação da creche se distancia daquela vislumbrada para o Ensino Fundamental no seu currículo e nas práticas adotadas com as crianças nas instituições.

Essa perspectiva ampliada da educação escolar torna mais complexa a análise da educação na creche e a educação na escola de Ensino Fundamental. Autores, como Faria (2005), Bujes (2001) e Plaisance (2004), defendem que a educação infantil não se configure como um espaço de “escolarização precoce” das crianças. A escolarização precoce, nessa perspectiva, se refere às atividades que envolvem lápis e papel, a alfabetização e a pouca experiência das crianças com a brincadeira, entre outras. Essa complexidade esteve presente nas reflexões empreendidas pelas educadoras infantis quando analisavam a sua docência na creche. Isso porque elas, em sua maioria, vêm de experiências profissionais no Ensino Fundamental e demonstram um estranhamento quando se deparam com a regência em turmas de crianças de zero a três anos. A reflexão de uma das educadoras infantis retrata esse estranhamento: “Para dar aula no berçário, eu preciso esquecer que sou professora do Ensino Fundamental, senão o trabalho não tem sentido”. (Extrato do Diário de Campo, maio de 2008). Tal expressão parece abordar não somente os aspectos da educação das crianças, mas também as formas de relacionamento com as famílias dessas crianças, porque ele exige uma proximidade entre as educadoras e as famílias das crianças.

Os desencontros entre a visão das educadoras infantis da UMEI Coração sobre as expectativas das famílias com relação à creche e as expectativas expressas de fato pelas famílias podem ser explicados pela pouca discussão sobre o significado dos termos que orientam os princípios da educação na creche que hoje se apresentam como sendo a educação e o cuidado, assim como pelas suas interrelações. O “imbricamento” entre as ações de cuidar e de educar gera dificuldades

tanto na definição da ação pedagógica na creche quanto na sua materialização em atividades pedagógicas, na organização do cotidiano.

Na creche da UMEI Coração, os significados da função da creche para as famílias e para as educadoras infantis são multirreferenciados. Nesse contexto, as influências vêm concomitantemente da legislação para a educação infantil nacional e municipal, da construção da ação educativa na creche, dos modos de educação da criança, da experiência acadêmica e profissional de educadoras e de familiares das crianças e da produção acadêmica no campo da educação infantil. Assim, nesse cenário, os significados se entrecruzam, e a educação promovida na creche e nas famílias se constitui e é resignificada pelos atores sociais.

A dicotomia sugerida pelas expressões “educar” e “cuidar” contribui também para os desencontros acerca da função da creche como espaço educativo. Isso porque, historicamente, as compreensões de educadores infantis e de professores restringem os termos aos seus significados, sem, contudo, interrelacioná-los em suas reflexões quando vão operacionalizá-los em suas práticas docentes com as crianças, como no caso das educadoras infantis da UMEI Coração. Os Projetos Pedagógicos desenvolvidos por elas com as crianças não retratam a visão de educar e de cuidar fragmentada, presente nos significados que expressaram em seus discursos.

A integração das ações de cuidar e de educar se constitui em um dos princípios básicos da educação infantil no século XXI. Desde as discussões preliminares na elaboração da política de educação infantil, no Brasil, essa temática se fazia presente nos debates estabelecidos entre estudiosos da educação infantil, profissionais da área e técnicos das diversas Secretarias de Educação Infantil e do MEC/COEDI (Coordenação de Educação a Distância). Autores, como Campos (1994), discutem o cuidar e o educar no âmbito do perfil do profissional que irá atuar e/ou que atua nas instituições de educação infantil. A autora argumenta que essa discussão do perfil do profissional dessa área da educação se relaciona com seus objetivos com as crianças. Ela analisa duas situações encontradas nas creches e pré-escolas do país. A primeira retrata uma realidade cujo objetivo é garantir um lugar limpo e seguro para as crianças ficarem. Nesse caso, o profissional deve ser aquele disposto a limpar, cuidar e evitar riscos para as crianças, e, de modo geral, esses profissionais são, em sua maioria, mulheres com pouca escolaridade e que, por isso,

recebem baixos salários. E aponta também a alta rotatividade no emprego, a baixa assiduidade e a dificuldade para acompanhar as atividades de formação em serviço como sendo características desses profissionais. A segunda situação abordada por Campos (1994) diz respeito ao preparo da criança para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse caso, há a exigência de uma formação mínima do profissional: a habilitação no Magistério (antigo 2º Grau Técnico). Dessa forma, espera-se que esse profissional desenvolva atividades com as crianças que envolvam o papel, o lápis e o desenvolvimento de hábitos de adequação à escola em que elas irão ingressar no ano seguinte. Essas duas situações mostram a diferenciação de papéis entre os docentes, na instituição, que, por sua vez, corresponde a uma diferenciação no prestígio atribuído aos docentes. Aquelas docentes que trabalham com as crianças menores de três anos têm pouco prestígio e suas condições de trabalho são precárias, além de receberem salários menores. Enquanto isso, aquelas que atuam com as crianças maiores têm maior prestígio, melhores salários, condições de trabalho mais adequadas e planos de carreira.

Nas situações acima, segundo Campos (1994), estão presentes as duas concepções de serviços de atendimento às crianças, denominadas de assistencial e de educacional, sendo a primeira mais comumente frequentada por crianças das camadas populares e a segunda, por crianças das camadas médias. Embora, nas duas situações, as crianças estejam recebendo algum tipo de educação, a qualidade das experiências pedagógicas e formativas será diferente, e isso terá repercussões sobre suas experiências escolares futuras. Em relação ao aspecto do desenvolvimento cognitivo, poder-se-ia supor que, na maioria dos casos, a presença de um adulto mais instruído proporcionará experiências menos limitadas para a criança. Já em relação às condições de infraestrutura e organização de equipamento, talvez se possa supor que a criança se sentiria mais protegida no primeiro tipo de serviço.

Conforme argumenta Campos (1994), tendo em vista a realidade descrita acima, a perspectiva de uma visão integrada de educação infantil demanda repensar essas duas modalidades de atendimento nas instituições de educação infantil. A respeito do caráter integrado do cuidar e do educar, a autora destaca:

Partindo de uma concepção de desenvolvimento que situa a criança no seu contexto social, ambiental, cultural e, mais concretamente, no contexto das interações que

estabelece com os adultos. Crianças, espaços, coisas e seres à sua volta, construindo, através dessas mediações sua identidade, seus conhecimentos, sua percepção de mundo, sua moral, as diretrizes curriculares definem-se também de forma integrada, sem privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas procurando dar conta de todos, na medida das necessidades e interesses das crianças e também de acordo com os padrões e valores da cultura e da sociedade em que ela se encontra. (CAMPOS, 1994, p. 33-34).

Nesse sentido, Campos (1994), tendo como inspiração o termo inglês *educare*, de Bettye Calwell, que funde, no inglês, as palavras educar e cuidar, argumenta que essa concepção facilita a superação da dicotomia entre educação e assistência. Ela destaca a necessidade de recuperação e reintegração dos aspectos que contemplam as necessidades das crianças de zero a um ano de idade, entre elas: a proteção contra os perigos físicos; cuidados de saúde adequados; adultos com os quais as crianças desenvolvam relações de apego; adultos que entendam e respondam aos seus sinais; coisas para olhar, tocar, escutar, cheirar e provar; oportunidades para explorarem o mundo; estimulação adequada para o desenvolvimento da linguagem. (CAMPOS, 1994, p. 34). Essas necessidades prevalecem também nas outras idades da criança até os seus seis anos, quando são ampliadas por outras necessidades referentes ao desenvolvimento da idade. Portanto, o que deve prevalecer, segundo Campos (1994, p. 35), em qualquer que seja a instituição em que a criança esteja – a creche ou a pré-escola – ou sua classe social, é “o direito à educação”.

Bujes (2001) contribui para o debate sobre o educar e o cuidar também argumentando a partir da função da educação infantil e das necessidades das crianças. A autora afirma que: “A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: cuidar e educar”. (BUJES, 2001, p. 16). Isso significa que, nesse período, as crianças apresentam necessidades fundadas nessas duas ações: desde as relativas ao carinho, ao afeto, à proteção, à alimentação, à higiene, até aquelas relacionadas às atividades que possibilitem a sua inserção no mundo social e cultural. Segundo Bujes (2001, p. 16), na prática da educação infantil, essas duas ações têm sido entendidas de “forma muito estreita”. Para ela, o cuidar tem significado, em muitas situações, a realização de ações voltadas para os cuidados primários de higiene, repouso e alimentação. A educação das crianças nas creches e pré-escolas, segundo a autora, tem sido diversificada: as crianças das classes populares têm sido submetidas às práticas educativas cujo objetivo é educar para a submissão, o disciplinamento e a obediência, enquanto que as de classe superior frequentam instituições cujas experiências educativas estão voltadas para a “escolarização precoce”. (BUJES, 2001, p. 16). A autora esclarece que essa expressão se refere às

práticas educativas que utilizam, na pré-escola, o modelo de atividades da escola fundamental (lápiz, papel, jogos, atividades de mesa, alfabetização, numeração precoce e outras). Essa visão, segundo ela, desconsidera as crianças como sujeitos sociais, dos quais a fantasia, o sonho, a afetividade e a brincadeira são predominantes em suas ações.

Nessas duas formas restritas de experiências de educar e de cuidar analisadas por Bujes (2001), há também uma visão restrita da infância e da criança. Como argumenta Bujes (2001), cuidar tem um significado mais amplo que as experiências, em sua maioria, desenvolvem. Ela defende que o cuidar envolve a organização de tempos e de espaços na creche, assim como dos materiais oferecidos, considerando as manifestações das crianças, sendo, dessa forma, indissociáveis de um projeto educativo. Em relação ao educar, a autora considera importante a percepção da infância como um momento em que a criança vive o “sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo”. (BUJES, 2001, p. 17).

A partir dessas análises, a autora afirma que a consideração da educação infantil como um espaço de educação e de cuidados de forma integrada permite:

[...] perceber que esta forma de concebê-la vai ter conseqüências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos). (BUJES, 2001, p. 17).

Pode-se dizer que os significados das ações de educar e de cuidar destacados anteriormente envolvem os aspectos pedagógicos de organização das atividades no tempo e no espaço e os conhecimentos da criança, a partir da concepção de que ela é sujeito de seu processo educativo na creche.

A partir do exposto, pode-se dizer que o pressuposto de se considerar o educar e o cuidar como sendo formas indissociadas na educação infantil é muito complexo, pois envolve concepções de espaços educativos, de suas práticas e de concepções de criança e de infância que se entrecruzam nas instituições. De um lado, temos a Escola de Ensino Fundamental, uma instituição que tem uma identidade própria, uma organização didática, pedagógica e administrativa características e

específicas para atender ao público que a frequenta: as crianças a partir de seis anos de idade. E de outro lado, temos as instituições de Educação Infantil, construindo as suas identidades no contexto em que se inserem no século XXI, ou seja, a organização espaço-temporal, administrativa e pedagógica dessas instituições está sendo construída por meio da legislação, dos debates e dos estudos acadêmicos sobre a educação da infância e das ações dos seus atores sociais. A questão de fundo seria: qual é a educação coletiva a ser ministrada nas instituições de educação infantil que contemplaria as ações de educar e de cuidar de forma integrada? O debate em torno dessa questão demanda uma discussão mais aprofundada dos conceitos em foco: cuidado e educação, o que contribuiria para o desvelamento dos seus significados no cotidiano das instituições que educam e cuidam das crianças e para a construção de um novo olhar sobre as ações de educar e de cuidar nas creches.

As relações de cuidado, no âmbito da educação, se constituem em um campo de pesquisa em construção, no Brasil. O estudo de Carvalho (1999) a respeito do significado de ser mulher professora nas classes iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir, de forma significativa, com os conhecimentos sobre o educar e o cuidar de forma integrada na educação infantil, apesar de ter como foco a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem da autora recai sobre os aspectos da relação entre adultos e crianças, no espaço escolar. Para isso, ela fez uma rica pesquisa teórica sobre o significado do termo “cuidado” nas práticas sociais, dividindo a literatura analisada em dois grandes grupos: um grupo que considera o cuidado como valor moral e outro grupo que são estudos críticos à associação entre a docência e a maternidade, a feminilidade e o cuidado, apoiados em estudos históricos ou sociológicos. Tais estudos “sugerem outros olhares sobre a relação adulto-criança no interior da escola”. (CARVALHO, 1999, p. 53).

Como mostra Carvalho (1999), o conceito de cuidado surge simultaneamente no campo da psicologia, com os estudos feministas sobre a construção da feminilidade, e no da sociologia, nas investigações sobre o trabalho não remunerado das mulheres. As autoras Nancy Chodorow (1990) e Caroll Gilligan ([s.d.]), citadas por Carvalho (1999), defendem que:

[...] as personalidades das mulheres são desde cedo formadas a partir das noções de relacionamento, ligação e cuidado, o que as levaria a sentir-se responsáveis pela manutenção das relações e pela prestação de serviços aos outros, características que

seriam centrais em nosso conceito de feminilidade. (CHODOROW, 1990; GILLIGAN, [s.d.] *apud* CARVALHO, 1999, p. 52).

No campo da sociologia, o conceito de cuidado surge das pesquisas sobre o trabalho não remunerado das mulheres que prestam serviços aos que, de alguma forma, apresentam dificuldades na realização de atividades cotidianas, causadas por doença ou por idade. Carvalho (1999, p. 52) afirma que, nesses estudos “a identificação das mulheres com esses tipos de trabalho é analisada a partir da divisão social e sexual do trabalho, que implica simultaneamente numa divisão desigual do poder e numa posição subordinada das mulheres na sociedade”.

Na produção encontrada pela autora a respeito do termo cuidado (*caring*, em inglês), destacam-se os trabalhos ingleses com a abordagem do cuidado na análise da escola. Uma das vertentes encontradas é o cuidado como ideal ético. A principal referência dessa corrente é Nell Noddings, embora haja críticas a ela em algumas produções. Noddings (1994 *apud* CARVALHO, 1999), tem como fundamentação teórica, para as suas análises, o pensamento de Carol Gilligan ([s.d.] *apud* CARVALHO, 1999, p. 54), que se trata “de uma proposta de incorporar a intuição e a vivência, consideradas femininas, ao próprio método de análise e de apresentação dos temas, para além de uma abordagem racional e dedutiva, associada pela autora ao ‘masculino’”.

Noddings (1994 *apud* CARVALHO, 1999, p. 55) procura demonstrar que as mulheres apresentam uma ética diferente da dos homens, a qual emerge da sua experiência humana de cuidado. A memória dessa experiência contribuiria para que elas desenvolvessem uma tendência de cuidar. O cuidado, nessa perspectiva, é pensado como a fonte natural e o princípio básico de uma ética, e o cuidado materno, no âmbito da natureza, é a referência principal. O construto teórico da ética como cuidado compreende uma elaboração, pela autora, de uma concepção filosófica que “ao enfatizar o comportamento moral como surgido de uma atitude inata de ‘cuidado’, supõe-se uma natureza humana espontaneamente inclinada à bondade”.

Carvalho (1999) destaca ainda que essa abordagem apresente problemas, como a diversidade de significados de cuidado e a valorização descontextualizada e histórica das relações entre os adultos e as crianças.

Por fim, Carvalho (1999) mostra que a transformação da instituição escolar em local de educação das crianças, assim como o surgimento de novas formas de iniciar as crianças no mundo, demandaram estudos a partir de outras referências de análises. Entre os trabalhos descritos por ela, está o de Campos (1994), cuja perspectiva de cuidado que apresenta para o debate é a de uma visão integrada entre educar e cuidar. Para Carvalho (1999), a abordagem de Campos, tomando a criança que recebe o cuidado como ponto de partida, se diferencia dos teóricos da literatura feminista. Essa perspectiva de integração das ações de cuidado e de educação tem um impacto teórico na medida em que suscita questões a respeito de como as necessidades das crianças seriam definidas.

Tendo em vista os estudos apresentados, é possível dizer que a perspectiva de integração do cuidar e do educar na creche é uma tendência recente tanto no campo teórico quanto nas práticas das educadoras infantis, nas UMEIs. Portanto, as referências que a constituirão em práticas sociais e culturais mais consistentes estão sendo construídas pelos atores sociais, no cotidiano. Trata-se de uma ação de criação de significado e de reinterpretação dos conceitos, tendo também a sua operacionalização no cotidiano como um dos parâmetros de análise.

Nesse contexto histórico de integração das ações de educação e de cuidado a partir das necessidades das crianças, a análise permite, ainda, destacar que a UMEI Coração é um espaço contraditório. A contradição está presente em dois momentos interdependentes: na prática docente das educadoras infantis com as crianças e na relação dialógica que estabelecem com as famílias das crianças. No primeiro momento, há o rompimento com a visão dicotomizada das ações de cuidar e educar as crianças, pois a ação pedagógica desenvolvida com as crianças pelas educadoras infantis se configura pela promoção concomitante de uma educação coletiva e de ações que envolvem os cuidados com as crianças no espaço da creche. No segundo momento, o qual se refere ao relacionamento entre famílias e as educadoras infantis, essa relação é permeada pelas concepções multireferenciadas das famílias e das educadoras infantis sobre a ação de cuidar e de educar na creche, tendo como princípio as necessidades das crianças.

Portanto, os desencontros e as tensões advindos desse relacionamento entre os atores sociais da UMEI Coração contribuem para a constituição deles nessa creche. Essa contradição pode ser

vista como um indício de que as relações entre as famílias e as educadoras possam, em um curto espaço de tempo, ser fundamentadas pela visão da creche como um espaço de educação coletiva e um direito da criança.

3.2 A UMEI Bambini: a criança como centro do processo educativo da creche

3.2.1 A creche na UMEI Bambini: uma creche para todos?

Quando se iniciou a construção da UMEI Bambini no bairro, algumas Unidades Municipais de Educação Infantil já estavam atendendo às crianças na cidade de Belo Horizonte. A própria Secretaria Municipal de Educação fazia a divulgação da avaliação positiva feita pelas famílias usuárias daquelas UMEIS que estavam em funcionamento através de cartazes exibidos nos veículos de transporte coletivo que circulavam pela cidade. De acordo com os relatos de algumas famílias que tinham filhos na creche, no momento em que iniciei a pesquisa, a propaganda da construção da UMEI Bambini – da creche – na localidade foi feita pelos moradores. E as especulações a respeito da creche pública foram se difundindo, como mostra o relato a seguir:

“Pois é o que acontece. Quando eu escolhi aqui, para mim isso ia ser uma creche, aquela crechezinha normal, como é lá em cima. **Só que aí a construção foi ficando grande demais, foi ficando uma coisa muito bacana. Aí a gente pensava: isso aí vai ter que pagar, está muito grande para essa coisa ser de graça!** Ficamos naquela expectativa até o dia [em] que teve a inscrição e aí começou. Eu fiquei assim, de boca aberta. Eu [fico] até hoje. Com as professoras, a qualificação das professoras, a qualidade das professoras porque a maioria não é como lá na creche. [em geral é] uma pedagoga só, o resto é ajudante, são pessoas que ajudam e que não tem um tipo de formação. Aqui não, é até o contrário, a maioria é formada.” (Mãe em entrevista à pesquisadora, setembro de 2008) (Grifo meu).

Há um consenso entre as famílias entrevistadas quando reconhecem a creche como um espaço educativo que atende às necessidades das crianças. Nas entrevistas, as famílias destacam a habilitação profissional das educadoras, a materialidade (brinquedos, parquinho, alimentação), a segurança oferecida pela creche e a relação das educadoras infantis com as crianças e com os seus familiares. Além disso, as mães mostram apreciar a aprendizagem demonstrada pelas crianças no cotidiano de suas relações familiares. A adequação do espaço físico à educação e ao cuidado das crianças na creche é também destacada pelas famílias usuárias, como pode ser observado no fragmento da entrevista dada pela mãe de uma criança da UMEI Bambini:

“Eu acho que a escola tem que ter um espaço bom porque em casa não tem como a gente mudar. Às vezes a gente mora num lugar a gente não tem como sair daquele lugar [...]. Eu acho que tem que ter um espaço para ela poder brincar, para ela correr. Eu acho que isso é muito importante, igual é na minha casa. Minha casa é pequena [mas] ela tem espaço, tem a área para ela brincar. Então assim eu não sou uma pessoa de ficar muito na rua com ela, de sair, de ficar muito fora de casa. Então, como ela não tem muito isso, eu não acostumei ela. Igual, assim, lá na minha rua tem vizinhas que ficam na porta da rua sentadas, batendo papo. Eu nunca gostei dessas coisas. Eu nunca fui de ficar saindo muito com a [Laila] na rua, passeando, essas coisas. Assim, **eu acho que ela tem que ter um lugar para isso. Eu acho que escola é o melhor lugar para isso porque aqui ela tem a segurança dos portões, ela não vai à rua, não vai machucar na escada. Porque lá em casa já é mais difícil, tem escada que ela vai aprender a subir e descer sozinha [...]**” (Mãe em entrevista à pesquisadora, setembro de 2008) (Grifo meu).

A legislação nacional para a educação infantil tem impacto nessa atual concepção de creche ressaltada pelas mães. A formação dos docentes para atuar na educação infantil foi uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9.394/96. (BRASIL, 1996). A partir da promulgação dessa lei, as instituições passaram a exigir a habilitação em Magistério, modalidade Normal, para os profissionais que atuam na educação infantil. A legislação, por meio de documentos que apresentam parâmetros básicos para a infraestrutura das instituições de educação infantil, contribuiu ainda, significativamente, para que as famílias se sentissem seguras em relação ao local onde as suas proles seriam educadas. Os estudos da equipe multidisciplinar da SMED, que definiram como seriam os projetos das UMEIS em Belo Horizonte, contribuíram na elaboração desses Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, publicados pelo MEC no ano de 2006.

Essa é a materialização de uma ruptura histórica com as formas como o atendimento à educação infantil se dava anteriormente, particularmente com a ênfase assistencialista que a dominava. No formato assistencialista, os espaços físicos eram, em sua maioria, casas adaptadas inadequadamente, juntamente com a contratação de mulheres sem a habilitação profissional. Essas são duas rupturas importantes para que a creche se efetive como um espaço de educação coletiva das crianças. Como argumenta Cury (1998), a inserção da educação infantil no âmbito do direito não rompe, de maneira absoluta, com a noção de amparo e assistência e, sim, direciona essa função para a família. Cury (1998) aponta ainda duas rupturas importantes nessa visão da educação infantil como direito da criança e um dever do Estado. A primeira ruptura é na concepção da educação infantil, que passa a ser considerada como uma antecipação do Ensino

Fundamental, considerando, porém, a especificidade do desenvolvimento do ser humano. Entretanto, afirma o autor, há uma ambiguidade na utilização da expressão “pré”, na redação dos artigos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), que pode demonstrar o não reconhecimento da infância como um período da vida do ser humano com características próprias. A segunda ruptura é a da concepção da educação infantil como uma falta a ser compensada pelas ações de amparo e de assistência. Para o autor, a Constituição Federal de 1988 inova quando “explicita que é o direito à diferença, como uma especificidade que tem uma dignidade própria, uma peculiaridade”. (CURY, 1998, p. 14).

O que se percebe na relação entre as famílias e a UMEI Bambini é a existência de uma perspectiva mais horizontal. Isso pode ser visto na forma de agir adotada pela instituição, para essa relação da creche com as famílias, no seu Projeto Político-Pedagógico, criando estratégias para dialogar com as famílias cotidianamente. O diálogo e a participação das famílias se apresentam como princípios norteadores das ações da UMEI Bambini nessa relação. Tais princípios foram construídos a partir da observância do que prevê a legislação da política educacional do município e da legislação nacional, que postulam a perspectiva da educação na creche em complementaridade à ação da família, o que exige uma relação horizontal entre famílias e UMEIS.

No documento da política educacional de educação infantil, publicado no ano de 2006 pelo Ministério da Educação, estão presentes as diretrizes dessa política, as quais preveem a função dessa modalidade de ensino como sendo “diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas”. (BRASIL, 2006, p. 17). Pode-se perceber, a partir desse documento, que há uma tentativa de especificar a educação na creche e a educação da família, ou seja, essas duas instituições têm a função de promover a educação das crianças, embora cada uma possa optar por desenvolver as suas práticas educativas a partir de seus valores e ideais, de forma que uma não se sobreponha à outra, e, para que isso se efetive, o documento pressupõe a comunicação entre elas. Nesse sentido, um dos objetivos expressos no referido documento é o de fortalecimento das relações entre as instituições de educação infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças. Percebe-se, desse modo, que há a valorização das práticas familiares por parte do Estado, em sua legislação. Com isso, essas

diretrizes rompem com as condutas, até então desenvolvidas pelo poder público, que desqualificavam as famílias em suas competências para educarem seus filhos.

Em relação ao papel desempenhado pela criança na relação entre a família e a creche, pode-se afirmar que, na UMEI Bambini, a criança é considerada um “elo” entre as famílias e as educadoras na medida em que demonstra um comportamento de quem se sente acolhida no espaço da creche. A leitura que as famílias fazem dessa ação da criança gera nelas uma tranquilidade e uma segurança em relação à escolha da instituição que educará e cuidará de sua prole em um espaço diferente do familiar. Isso tem relação com a concepção hodierna que se tem da criança na sociedade: ela é considerada uma cidadã de direitos, capaz de estabelecer negociações e participar ativamente de seu processo de educação.

Assim, as famílias e a creche constroem uma relação com vistas ao compartilhamento do cuidado e da educação das crianças. E isso se constitui em uma necessidade e em um objetivo da UMEI Bambini, o que envolve a adesão tanto das educadoras infantis quanto das famílias, como afirma a coordenadora da creche:

“[...] então um grande desafio foi esse as educadoras entenderem que não dá para fazer um trabalho na escola sem auxílio da família. A criança não vem sozinha, vem trazendo a família. A gente tem que abrir a escola para isso [...] outro desafio é trazer a família. Muitas não querem vir aqui, até que não reparei isso muito, mas alguns nunca apareceram, outras mandavam uma tia, não tiveram muita preocupação. Os primeiros trabalhos que nós mandamos para casa nós tivemos uma resposta muito pequena. Aí fomos insistindo com o portfólio todos os dias [...]. A escola conseguiu muito, muito mesmo. Mas o processo de sedução tem que continuar para poder cada vez mais estar puxando cada vez mais as pessoas para aqui. [...] Isso é que é interessante trazer a família para participar junto com as crianças nas atividades da escola, isso foi muito legal, mas ainda temos que dar continuidade a esse processo de trabalho. O gestor, a pessoa que está na gestão tem essa visão.” (A coordenadora refere-se ao vice-diretor da UMEI.). (Coordenadora Pedagógica em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2008).

Desse depoimento, pode-se depreender que os gestores que atuam nesta UMEI têm como desafio a mediação da relação entre as educadoras infantis e as famílias das crianças. Ou seja, ambas têm a necessidade de compreender que a ação coletiva de educar e de cuidar das crianças na creche demanda uma maior proximidade entre elas, conforme defendem o vice-diretor e a coordenadora pedagógica da UMEI Bambini. Para isso, os gestores utilizam estratégias diferentes com cada

uma delas: no que diz respeito às educadoras infantis, são realizadas conversas e reuniões em que o tema e os conflitos são discutidos e analisados; já com as famílias, destaca-se o convencimento pela “sedução”, que se materializa pela participação delas no cotidiano da creche. Entretanto, nessa ação, ficam com espaço limitado aquelas que, de alguma forma, têm impedimento para estarem presentes na creche. Os arranjos familiares, como a representação através dos tios, primos e outros parentes da criança, são percebidos pela coordenadora como um possível desinteresse da família. Nessa situação, pode-se dizer que há um desencontro entre a proposta de envolvimento das famílias e a maneira de elas responderem à solicitação de participação por parte dos gestores e das educadoras infantis da UMEI Bambini. Esses encontros e desencontros contribuem para uma visualização mais ampla, por parte dos gestores e das educadoras infantis, dos atores sociais e de seus problemas reais, os quais os diferenciam uns dos outros quanto à participação no cotidiano da creche, e para a busca de uma proposta conciliadora das partes envolvidas, como pode ser percebido no desenvolvimento desta pesquisa.

Entretanto, o compartilhamento entre a educação familiar e a educação da creche não é consensual em termos dos conteúdos culturais e morais. Nesse contexto, configura-se outro desencontro. Nos projetos que desenvolvem na creche, as educadoras infantis buscam mostrar às crianças um repertório musical e de movimento corporal, principalmente a dança, diferente daqueles que as famílias adotam, como, por exemplo, as músicas de estilo *Funk*²⁰ e as coreografias que as acompanham, as quais estão muito presentes nas ações das crianças. Esse objetivo é declarado pela coordenadora da seguinte forma:

“[...] a gente tentou levar um pouco do trabalho da escola para casa [...] uma mensagem que foi coletiva construída entre os educadores e as crianças e as músicas. Aí a gente foi colocando outras músicas no lugar, devagarinho estamos colocando outras coisas no lugar [...], algumas crianças chegaram aqui cantando ‘Créu’²¹, outro tipo de música que faz parte da

²⁰ Para maiores informações, ver DAYRELL, 2001.

²¹ De acordo com as informações divulgadas pelo *site* do grupo, o criador da música e da “dança do créu” é o DJ Serginho Costa, morador da Zona Oeste do Rio de Janeiro, formado em publicidade, que também é produtor musical e produtor de eventos. A partir do sucesso da dança que criou, ele passou a adotar o pseudônimo de MC Créu. No período compreendido entre os anos de 2007 e 2000, ele lançou vários DVDs com a música e a coreografia. Com o sucesso se tornando um dos mais executados nas rádios do país, os dançarinos do Créu foram convidados a fazer apresentações em programas de televisão de largo alcance de público, como o *Fantástico*, o *Vídeo Show*, o *Casseta e Planeta* (Programas da Rede Globo) e *Raul Gil* (Programa da Rede SBT). Créu está também em destaque em operadoras de telefonia celular, pelo grande número de *downloads* da música pelos usuários. Cf.: <www.mccreu.com.br>. Acessado em 30/04/2011.

infância. Fomos colocando outras coisas no lugar, tocando a família lá na casa dela”. (Coordenadora Pedagógica em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2008).

Entretanto, percebe-se que há uma “resistência”, por parte das crianças, em abandonarem as experiências musicais e corporais as quais têm acesso em seu meio sociocultural e familiar. Ao mesmo tempo em que as crianças têm desenvolvido atividades musicais e corporais envolvendo a música e a dança legitimamente aceita pelas profissionais da creche, as crianças, no caminho da creche para casa, expressavam sua corporeidade com seus familiares, dançando a música mencionada pela coordenadora. Percebe-se, assim, a tentativa dos profissionais da creche de interferirem no gosto artístico das famílias ao propor às crianças, no espaço da creche, a audição de outros ritmos musicais, selecionados a partir da crença de serem as músicas adequadas para a infância.

Como mostra Bourdieu (1996), a escola é um dos instrumentos que o Estado utiliza para instituir e impor formas de pensamento e de manifestações culturais. Assim, a creche cumpre o papel na divulgação de uma cultura legitimada pelo Estado por meio das atividades curriculares da música e da dança que desenvolve com as crianças. Iniciam-se, nesse espaço, os “ritos de instituição” estatais, os quais se esperam que as crianças, ao longo do período de sua experiência educativa na creche, incorporem em seus gostos e comportamentos como sendo naturais. Assim, o Estado utiliza a creche como um instrumento propagador de sua cultura legítima.

A ação de educação e de cuidados, oferecida pela instituição em questão, tem a centralidade na criança, ou seja, tem como objetivo educar a criança dentro do espaço de seu tempo de viver e de crescer, a infância. As experiências educativas desenvolvidas nesse cenário trazem à tona uma discussão sobre a função da creche no século XXI, no campo da produção simbólica, envolvendo a luta, pela prevalência, entre a cultura legítima, a qual o Estado tenta inculcar nos cidadãos que, de uma forma ou de outra, passam pelos portões das escolas, e a cultura da classe dominada. A inserção da criança em uma instituição pública de educação coletiva, como a creche, dá início à sua socialização em um local diferente do da família. Nesse contexto, de acordo com a legislação da educação infantil, pressupõe-se que a socialização familiar e a socialização da creche sejam complementares. Isso quer dizer que não deve haver a superposição de uma em relação à outra mas, sim, uma maior interação entre as duas instituições. É, portanto, a partir das ações de

educação e de cuidado realizadas pela creche e pelas famílias, que as crianças desenvolverão habilidades para lidar com o mundo que as cerca, desde suas relações sociais até suas relações com os bens simbólicos da cultura.

No cenário investigado, é pertinente a reflexão sobre o papel desempenhado pela família nessa socialização e o papel desempenhado pela creche no âmbito da instituição Estado. A UMEI Bambini, na perspectiva das famílias, se configura como um espaço adequado para a educação de seus filhos. Elas veem nessa experiência das crianças uma oportunidade para que estas adquiram os valores e a cultura legítimos, o que se justifica pela crença de que, dessa forma, elas terão uma vida melhor do que a de seus pais. Parece que a ação da creche, enquanto uma agência de socialização de valores, de comportamentos e de conhecimentos escolares, é algo natural, legitimado pelas famílias que matricularam seus filhos e suas filhas em uma instituição de educação infantil.

Bourdieu e Passeron (2000, p. 8) afirmam que o poder simbólico é “invisível e só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Os autores se apoiam nas contribuições de Kant quando consideram a língua, a arte e a ciência como formas simbólicas. Em suas construções teóricas sobre os modos de “funcionamento” dos sistemas simbólicos, eles afirmam que esses sistemas “cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra”. (BOURDIEU; PASSERON, 2000, p. 11). Nesse contexto, as diferentes classes sociais se envolvem em lutas simbólicas para impor os seus interesses e a suas definições do mundo social, isso é, seja nos conflitos simbólicos do cotidiano, seja por intermédio da luta de especialistas da produção simbólica, as classes sociais sempre travam lutas cujo objetivo principal é inculcar os conhecimentos e as formas de classificação social arbitrárias. Assim, de acordo com a teoria de Bourdieu e Passeron (2000, p. 12): “[...] o campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção”. Dessa forma, o trabalho de legitimação da cultura dominante, nessa perspectiva, se desenvolve em um campo de

lutas entre aqueles que estão em situação de poder e aqueles que se encontram em situação subalterna.

Nas análises de Bourdieu (1996, p. 91), um dos poderes do Estado é o de produzir e impor categorias de pensamento as quais as pessoas possam utilizar “espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado”. Nessa ação, a escola tem um papel importante, porque é por meio dela que essa produção e imposição são instituídas. Dessa maneira, o Estado unifica a cultura por meio da ação da escola, que impõe e inculca a cultura nacional legítima. O autor explica isso como sendo uma violência simbólica. Essa imposição de significados como legítimos se fundamenta a partir de um esquema de relações de força, tendo a ação pedagógica, a autoridade pedagógica e o trabalho pedagógico como constituintes dessa violência simbólica.

A ação pedagógica, no sistema escolar, é analisada por Bourdieu (1996, p. 20) como “uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Uma ação pedagógica, nesse construto teórico, pode ser as ações exercidas pelos membros educados de um grupo social, pelos membros da família ou pelos agentes de uma instituição, como a escola. A ação pedagógica se efetiva como violência simbólica em dois sentidos, segundo o autor: primeiro, quando as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário (condição para estabelecer uma relação de comunicação pedagógica); segundo, quando a imposição e a inculcação de significados, selecionados para a reprodução pela ação pedagógica, reproduz a seleção arbitrária que um grupo ou classe opera em e por seu arbitrário cultural. Assim, essa seleção:

[...] que define objetivamente a cultura de um grupo ou classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana”. (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 45).

Nesse contexto, o arbitrário cultural a ser inculcado e imposto arbitrariamente é fruto da luta entre os grupos, e aqueles em situação de poder definem a cultura a ser produzida e reproduzida pelos sistemas escolares por meio da ação pedagógica.

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1970), a ação pedagógica, para ser exercida de forma legitimada, precisa ocultar a sua verdade objetiva dos agentes. Essa legitimidade leva ao desenvolvimento do conceito de autoridade pedagógica:

[...] enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a autoridade pedagógica poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula. (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 27).

As relações de força, para os autores, determinam o modo de imposição de uma ação pedagógica e “os meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário dessa imposição”. (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 29). Em determinadas práticas, a “maneira suave pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita e brutal do arbitrário”. (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 31). Os autores destacam, como exemplos dessa prática, a estratégia de professoras americanas por meio de apelos à afetividade nas relações que estabelecem com as crianças. Assim, para eles as transformações nas relações de autoridade são correlativas às mudanças nas relações de força, o que se pode perceber na tendência de os universos sociais diferentes, como a igreja, a escola, a família e o hospital psiquiátrico, entre outros, optarem pela “maneira suave”, que, eles esclarecem, são estratégias, como os métodos não diretivos, o diálogo, a participação, as relações humanas e outros.

O trabalho pedagógico se junta à ação pedagógica e à autoridade pedagógica, na análise da violência simbólica desenvolvida por Bourdieu e Passeron (1970). Esse consiste em um trabalho de inculcação que deve ter duração suficiente para produzir um *habitus*, ou seja, “como produto de interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado”. (BOURDIEU; PASSERON, 1970, p. 44). Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico geraria nos educandos submetidos a ele práticas sociais de acordo com o *habitus* desenvolvido no período de sua prática.

A UMEI Bambini tinha acabado de ser inaugurada quando a pesquisa de campo teve início no ano de 2008. Geralmente, ao ser inaugurada uma UMEI, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Escola Núcleo, indicam uma pessoa para exercer a função de vice-diretor(a) e outra para a função de coordenador(a) pedagógico(a). Nesse caso, a vice-direção foi delegada a um professor da Escola Núcleo, à qual a UMEI Bambini estava vinculada, e ele, por sua vez, indicou uma professora, que atuava em uma escola municipal com turmas de educação infantil, para a função de coordenadora pedagógica. Esses dois profissionais foram fiéis em materializar as determinações da política educacional de educação infantil do município nas decisões acerca da Proposta Pedagógica da UMEI e nas suas normas de funcionamento. Optaram, assim, por desenvolver uma gestão administrativa e pedagógica pautada nos princípios políticos e filosóficos estabelecidos pelo poder público para o funcionamento das UMEIs, na cidade de Belo Horizonte. Tanto as famílias quanto as educadoras infantis estavam, de certa forma, sob a orientação e o acompanhamento direto desses dois administradores.

Dessa forma, havia uma sintonia entre a coordenadora pedagógica e o vice-diretor da UMEI Bambini, no que se refere aos princípios norteadores da educação infantil. As concepções pedagógicas que envolviam as ações desenvolvidas pela coordenação da UMEI, nas orientações que eram passadas para as educadoras infantis e para as famílias, tinham como pressuposto primeiro atender às necessidades das crianças no cotidiano da instituição. Para as educadoras infantis e para as famílias, estava claro que a criança era o centro da prática educativa da instituição. A experiência com crianças em sala de aula e os conhecimentos teóricos exibidos pela coordenadora nas conversas com as educadoras e com as famílias concorriam para a legitimação de suas ações e para o reconhecimento, por parte de ambas, de seu papel de formadora das educadoras infantis. As educadoras trocavam as fraldas e as roupas das crianças e, em seguida, as penteavam, e, devido à orientação da coordenadora pedagógica de que dentro da creche as crianças deveriam ficar sempre limpas, com roupas limpas e completamente vestidas, elas não saíam com as crianças das salas quando estas estavam usando somente fraldas. Além disso, eram disponibilizados cremes para facilitar o penteado dos cabelos das crianças, e as pessoas que atuavam como auxiliares de serviço também eram orientadas a contribuir com as educadoras infantis nesses cuidados corporais e estéticos das crianças.

Além dessas orientações relacionadas aos cuidados com as crianças, a atuação da coordenadora da UMEI foi significativa também na reflexão e na resolução dos conflitos surgidos entre as educadoras infantis e as famílias das crianças. Várias são as situações de conflitos que ocorrem na instituição: quando alguém troca as roupas das crianças, quando some uma peça de roupa ou um calçado delas, quando a família chega recorrentemente atrasada com a criança na Unidade e, até mesmo, quando a família discorda de alguém por ter cortado as unhas das crianças. Entre esses episódios, um foi marcante, porque se referia a um questionamento da condição socioeconômica da família. Na situação em questão, as educadoras chamaram a atenção da mãe de um menino por causa da inadequação de seu vestuário em relação ao clima. Era verão, e o menino vestia roupas e sapatos que, segundo as educadoras infantis, eram inadequados para o tempo quente, e, além do mais, os sapatos estavam pequenos para ele, o que era motivo de queixas constantes das educadoras infantis. Após o ocorrido, a mãe se dirigiu à sala da coordenadora e lhe disse que havia passado por um constrangimento e que não gostou da forma como foi abordada pelas profissionais. A coordenadora pedagógica, em reunião reservada, levou as educadoras infantis a refletir sobre o constrangimento causado àquela senhora devido à abordagem utilizada por elas. Em entrevista com uma das educadoras, ela se referiu ao assunto, destacando a relevância da forma como a coordenadora interveio na situação, levando a educadora a se “colocar no lugar da mãe e pensar nas condições que a levaram a vestir seu filho daquela maneira, e que, no momento, ela não tinha condições financeiras para comprar roupas da estação para ele”. (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2008). A habilidade de exercer uma atitude de empatia em relação à mãe, que as educadoras infantis desenvolveram, contribuiu para que elas pudessem ver a situação a partir do ponto de vista do outro e, dessa forma, compreender a situação a partir de uma nova ótica. Assim, essa contribuição da coordenadora foi relevante na relação entre a creche e a família.

Com isso, pode-se depreender, da situação descrita acima, que há um desconhecimento, por parte das educadoras infantis, das reais condições socioeconômicas e culturais das crianças, na medida em que tentam regular as diferenças através do vestuário das crianças. As educadoras utilizam, como referência, os parâmetros difundidos na mídia e na medicina para a composição do vestuário infantil, de acordo com as estações do ano, para que elas tenham conforto durante as

atividades, desconsiderando, dessa forma, as diferenças socioculturais e econômicas existentes entre as famílias atendidas pela creche.

Dessa forma, a relação entre as famílias e a UMEI Bambini tem como característica o princípio do diálogo entre as famílias, as educadoras infantis, a coordenadora pedagógica e a direção. Para isso, foram criados os espaços dos encontros cotidianos, na entrada e na saída das crianças, e os projetos pedagógicos, que envolvem a participação das famílias, tais como: o chá com a vovó, a organização de passeatas na região e de seminários temáticos com a presença de palestrantes e o envolvimento destes na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da UMEI Bambini. Nos momentos de entrada e de saída das crianças, as educadoras e as crianças comentavam temas relacionados ao cotidiano da criança em casa ou na UMEI. Quando acontecia de a criança chegar suja na creche pela manhã, as educadoras infantis, responsáveis pelo acolhimento delas, convidavam a mãe, ou o responsável pela criança, para se dirigir ao trocador e trocar as roupas dela antes de a deixar na UMEI. Esse era um momento do cotidiano em que as famílias trocavam informações sobre as crianças, e ainda continua sendo, conforme o comentário de uma das mães:

“Porque não são todos os pais que trazem as crianças, mas a maioria dos pais que trazem a gente fica, então a gente troca informações: ah! É o [Paulo] fez isso... ah! O [Felipe] isso...! Outro o [Fernando] está demais... Ela fala eu comento com ela, igual os negócios dos uniformes, falei com todo mundo, é bacana mesmo, quem não tiver a gente ajuda cada um dá três reais a gente compra o uniforme para o menino porque é bacana. Deus me livre guarde se cai machuca e chega no hospital, atender sem o uniforme isso é um problema. Estar com o uniforme é essencial para a idade deles e isso a gente está interagindo tentando fazer. É isso mesmo, cada um dá um tantinho e compra o uniforme para todo mundo.” (Mãe em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2008).

Pode-se afirmar, a partir desse depoimento, aliado ao episódio relatado anteriormente, que, na UMEI Bambini, há uma tentativa dos profissionais de igualar as crianças por meio do uso do uniforme, inclusive aquelas na idade de quatro meses a um ano. O uniforme da UMEI é confeccionado por uma fábrica e vendido no comércio local para as famílias. Dessa forma, as famílias se mobilizam em uma ajuda mútua, com o objetivo de que todos estejam de acordo com o padrão estabelecido pela direção da UMEI. Nesse cenário, o espaço social do encontro entre as famílias se configura também como local onde as pessoas ajudam umas às outras nas questões em que é premente a necessidade financeira. Assim, as educadoras infantis e a coordenação

transmitem para as famílias a universalização da escola como uma instituição cujo reconhecimento, nos diferentes espaços sociais, se dá também pelo uso do uniforme pelos frequentadores da UMEI.

Uma relação mais informal é o que parece ser o objetivo do Projeto Pedagógico “Chá com a vovó”. Essa foi uma estratégia utilizada pelas educadoras infantis para trazer, para o cotidiano desta UMEI, as pessoas que cuidam das crianças em casa: as avós. Cada dia, uma avó seria a convidada da turma para conversar, contar histórias, brincar e tomar chá com as crianças, colegas de seu(ua) neto(a), e a educadora infantil responsável pela turma. As outras atividades desenvolvidas têm a participação das famílias reduzida devido ao fato de acontecerem em dias úteis, em horário comercial, pois a maioria das pessoas integrantes das famílias está exercendo sua atividade profissional, e aquelas que podem comparecer conseguem desbravar espaços a partir de várias estratégias, como relata uma das mães entrevistadas:

“[...] porque eu gosto de estar com ele em todas as reuniões que tem. Eu gosto de estar por dentro de tudo que tem na escola, eu gosto de participar de tudo: passeata, aquele negócio da dengue, negócio da primavera. Tudo da UMEI eu gosto de participar, e mesmo quando não é do meu horário de serviço eu tento trocar com alguém. Igual direto e reto eu faço hora extra para eu depois poder cobrar as minhas horas extras. Eu tenho que ter horas extras, aí, por exemplo, amanhã eu vou chegar mais tarde porque eu tenho que participar da passeata da escola do meu filho. Eu tento dar uma guinada e participar de tudo que acontece na escola [...]” (Mãe em entrevista à pesquisadora, outubro de 2008).

Na UMEI Bambini, quando o evento acontece aos sábados, a frequência da família é significativa, como aconteceu na solenidade do Culto Ecumênico e no Seminário organizado pela coordenação, em que foi debatida a temática da alfabetização e do letramento na infância. No primeiro evento, ocorrido em abril de 2008, as educadoras infantis, juntamente com a coordenação, organizaram o evento de modo que todas as crianças tivessem um papel a cumprir no ritual que envolvia, no mesmo espaço físico e geográfico, a Escola Núcleo e a UMEI Bambini. Assim, o culto aconteceu no pátio da Escola Núcleo. O registro do Diário de Campo mostra o envolvimento das pessoas no evento:

“O culto acontece em uma escola enorme! Pouco a pouco as crianças da creche começam a aparecer nos colos de suas mães, ou de mãos dadas com elas. As educadoras infantis têm uma relação singular com as crianças, chegam perto das famílias, cumprimentam as crianças e as colocam no colo. Uma delas, após a apresentação, ficou um pouco no colo de sua mãe,

migrando posteriormente para o colo de uma das educadoras infantis que trabalham no turno da manhã. A mãe da criança continuou assistindo ao culto até o fim ao lado de seu filho e da educadora. No culto, as crianças da UMEI Bambini abriram as apresentações: os bebês iam nos colos das educadoras infantis e os que já andavam seguravam cartazes, que seriam pregados em um varal com pregadores por uma educadora infantil. O vice-diretor da UMEI, juntamente com a sua equipe, leu a letra da música 'Filhote do filhote' e depois as crianças cantaram a música. É interessante perceber o envolvimento do vice-diretor com as rotinas da creche e da UMEI de modo geral. Ele profere um discurso em que elogia os cartazes e o material feito pelas educadoras infantis. Além de suas apresentações com o fantoche na entrada coletiva das crianças. O culto transcorreu com a presença de várias linguagens, tais como: orar, rezar, música, libras e a linguagem oral.” (Extrato do Diário de Campo, abril de 2008).

Um princípio educativo que visa preservar o mundo para a geração futura. Essa foi a temática desenvolvida por meio dos discursos e das canções proferidos durante o culto. Os rituais, como os cultos ecumênicos, se constituem em tentativas das instituições, como a UMEI Bambini, de desenvolverem ações que estejam de acordo com a legislação educacional, cujas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) determinam que deva haver o respeito às diferenças individuais, sociais, culturais, étnicas e religiosas, sem distinção, como sendo um dos princípios da educação a ser promovido nas instituições. Embora, nos textos legais, não haja referência aos cultos ecumênicos, algumas instituições públicas encontram, nesse evento, uma forma de estarem agindo de acordo com as prescrições legais. Assim, a direção e a coordenação da UMEI Bambini e da Escola Núcleo acreditam agir sem desrespeitar ou proferir oficialmente algum credo religioso. Os rituais de natureza ecumênica são ações que reúnem famílias, crianças e profissionais da UMEI Bambini e que defendem valores que buscam a harmonia entre o homem e o universo em que habita, incentivando o cuidado dos homens e da natureza para os próximos moradores do mundo. Entretanto, nesse ritual, a prevalência de uma tradição religiosa sobre as outras tende a limitar, ou até mesmo inviabilizar, o objetivo estabelecido pela legislação que é o respeito pelas crenças religiosas dos participantes do processo educativo.

Os eventos de formação continuada e em serviço não têm a participação exclusiva das educadoras infantis que atuam na UMEI Bambini. Entre os convidados, estão as famílias e os profissionais de outras Unidades Municipais. O Seminário, cuja abordagem da palestrante foi a alfabetização e o letramento na educação infantil, foi um evento que aconteceu em um sábado, no segundo semestre de 2008. Na pauta do Seminário, estavam previstas as seguintes atividades para

os participantes: apresentação de mostra de documentação pedagógica, brincadeiras para as crianças no espaço da Escola Núcleo (pula-pula, piscina de bolinhas e outros), ginástica para os adultos e a realização de uma palestra proferida por uma representante da Gerência de Coordenação de Educação Infantil (GECEDI). A cada participante coube um certificado de participação, assinado pela diretora da Escola Núcleo e pelo vice-diretor da UMEI Bambini, e um envelope contendo folhas de papel ofício, caneta e mensagens. Assim, de forma ampliada, as famílias e as educadoras infantis puderam debater e aprimorar seus conhecimentos sobre a temática discutida.

A participação das famílias nesse evento de formação, na UMEI, é um indício de que existe a possibilidade de as relações entre as famílias e a creche serem mais horizontais. Uma vez que se abre o espaço para que a família discuta, juntamente com o educador infantil, a temática relacionada à educação de seus filhos, torna-se mais qualificado o debate cotidiano sobre as questões pedagógicas que emergem da relação entre a família e a creche. Essa é uma das reivindicações expressas pelas famílias entrevistadas durante a pesquisa, pois elas almejam conhecer melhor as temáticas referentes aos desenvolvimentos físico, cognitivo e emocional de seus filhos com o objetivo de entender melhor a ação docente. Isso pode ser visto no depoimento abaixo:

“[...] Eu acho que em relação à questão de didática. Eu acho que é importante as coisas que eles estão ensinando, muita coisa que eles ensinam aqui é muito importante para criança, a criatividade da criança estimulando a coordenação motora da criança, ela está desenvolvendo. E ela passa muito mais tempo na escola do que em casa. Às vezes eu falei ela chega em casa o pai e mãe as vezes não tem tempo para isso. E a escola está sempre vendo as dificuldades de cada criança, o período de cada criança de aprendizado. Igual tem criança que no começo ela está aprendendo a conhecer a mãozinha o pezinho a outra já está aprendendo as cores, a outra já está aprendendo a ler a outra já está aprendendo aqueles brinquedinhos pedagógicos. Eu acho que tudo tem uma fase e a escola já está por dentro de tudo que está acontecendo dentro de cada fase. Eu acho que isso é importante a gente que é pai e mãe as vezes a gente não tem noção dessas fases. Como vocês estudam para isso vocês sabem cada idade. Acho que é uma falha, também eu acho que deveria ser passado para os pais a orientação de cada fase da criança essa fase a criança está assim, até para você perceber se sua criança esta sendo uma criança dentro daquela fase ou se ela esta saindo um pouco da fase. [...] uma vez eu fiquei sabendo de uma cientista que está ensinando os filhos dela desde novinho assim a ler e escrever, eu acho que isso é errado, a criança está além daquilo que é da idade dela, entendeu? Eu acho que tinha que ser passado para os pais porque muitas vezes a gente que é mãe que é pai de primeira viagem a gente não tem informação disso como tem a fase de morder [...]” (Mãe em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008).

O que se pode depreender desse depoimento é que as famílias buscam conhecimentos na área da educação quando têm uma visão da creche como um espaço educativo. Além do conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, as famílias, nas entrevistas, nas anotações da agenda e nas conversas com as educadoras infantis, procuravam saber também sobre a alimentação das crianças na creche. Algumas argumentavam que, se elas tivessem conhecimento do cardápio diário servido às crianças, elas poderiam complementar, com mais qualidade, a alimentação das crianças em casa. A concepção da creche como um espaço de educação coletiva, tida pelas famílias, pode levá-las a demandar maiores conhecimentos sobre a ação educativa à qual seus filhos são submetidos no espaço da UMEI Bambini.

A reivindicação de uma maior divulgação, pela creche, dos conhecimentos científicos sobre a infância e do desenvolvimento da criança pode significar que as famílias têm adquirido informações a respeito dessa temática através de outros meios. A divulgação dos saberes sobre o mundo infantil começou a ser mais efetiva a partir do século XIX com a realização de várias pesquisas sobre as crianças, desenvolvidas nos campos da psicologia, da medicina e, mais recentemente, da sociologia. Esses saberes produziram vários discursos sobre as crianças e a infância, difundindo-se na sociedade e impactando os modos de educação e de cuidados desenvolvidos com as crianças no âmbito da família e da escola. A respeito dessa necessidade de maiores conhecimentos sobre a educação infantil, Pereira e Souza (1998, p. 31) analisam que:

[...] um desdobramento da máxima de que a ciência é o critério da verdade, ao especialista é conferida a autoridade da produção de “verdades” sobre a educação da criança na época moderna. [...] À família restam a insegurança e a incerteza, cada dia maiores, do seu papel na orientação da educação dos seus filhos.

Dessa forma, pode-se dizer que o discurso daquela mãe, apresentado acima, tem a influência do conhecimento científico sobre a infância, ao qual ela teve acesso por algum meio: escola, mídia ou outro. Tal reivindicação pode significar ainda uma mudança de atitude das famílias em relação ao atendimento dos seus filhos na creche, procurando conhecer os fundamentos pedagógicos das práticas educativas, da seleção e organização dos cardápios da UMEI analisada. Esse entendimento sobre a educação infantil pode contribuir para um diálogo entre as famílias e a instituição, de forma que os participantes tenham subsídios para a discussão.

Pode-se afirmar ainda que as discussões e os debates são permeados pelas temáticas que se centralizam na criança, ou seja, os familiares, as educadoras infantis, a coordenação e a direção buscam oferecer um atendimento em que a protagonista seja a criança. Dessa forma, todos buscam materializar esse protagonismo infantil nas ações cotidianas da UMEI Bambini, desde a recepção matutina da criança até sua despedida ao final do dia, na sua participação efetiva nos rituais e eventos e na abordagem da formação continuada dos docentes.

Historicamente, os rituais, as festas e os congressos desempenharam um importante papel na divulgação das ideias e dos princípios educativos da escola. Como mostra Kuhlmann (2001), em um estudo sobre a participação brasileira nas exposições nacionais e internacionais, no período compreendido entre os anos de 1862 a 1922, a maioria das instituições educacionais (escolares e não escolares) que se apresentaram nas exposições surgiram na primeira metade do século XIX, e as experiências obtidas nelas foram divulgadas internacionalmente como modelos de organização para a sociedade moderna e se destinavam à educação das elites e à educação popular, envolvendo todas as modalidades de ensino, desde a creche e o jardim de infância até o Ensino Superior.

O autor analisa ainda que as exposições tivessem também como alvo a educação da população visitante “na perspectiva de obter resultados morais”. (KUHLMANN, 2001, p. 243). Por meio delas, propagava-se o nacionalismo e a fé na ciência e na técnica, além de uma pedagogia do progresso, em que os materiais pedagógicos e os métodos de ensino se identificavam com a sociedade harmônica, que se ensinava nessas exposições. As propostas pedagógicas apresentavam um objetivo normatizador a partir do lema positivista: queria-se garantir a ordem de modo que o progresso se submetesse aos limites estabelecidos por ela, e as educações moral, cívica e religiosa se tornaram, nesse contexto, “o eixo das preocupações para os que almejavam o perene controle das relações e das estruturas sociais”. (KUHLMANN, 2001, p. 244). Pretendia-se, dessa forma, interferir no comportamento e na visão do visitante sobre a sociedade moderna através da perspectiva progressista que permeava os ideais da época.

Kuhlmann (2001) analisa ainda que as propostas pedagógicas apresentadas nas exposições contribuíram para que as condições das crianças, nas escolas, melhorassem, o que se deu por meio da crítica ao uso da palmatória e da defesa de uma pedagogia que levasse em conta o aluno real. Além disso, ele também ressalta que a perspectiva da atenção com a higiene, a educação física, o uso de materiais didáticos e a promoção do acesso das crianças à cultura é uma potencialidade enriquecedora para o ensino. Entretanto, nem todas as crianças dos estratos sociais seriam beneficiadas, pois, “para as instituições de educação popular, a qualidade do ensino poderia ser baixa e até o castigo não seria tão condenável”. (KUHLMANN, 2001, p. 245). Assim, as propostas pedagógicas contribuem de forma diferenciada, conforme o pertencimento social das crianças.

3.2.2 A educação familiar e a educação da creche: imbricamento e continuidade na perspectiva da família

“A educação não vem só do berço, como diz o ditado popular, ela vem também da primeira escola em que se estuda, pois é na primeira escola que se aprende a ser gente de verdade, que se aprende que o meu direito termina quando o do outro começa; resumindo é a união da minha família com a escola, é que vai fazer da educação dos meus filhos cada dia melhor.” (Mãe em entrevista à pesquisadora, setembro de 2008).

As famílias participantes da pesquisa tinham várias composições: umas eram formadas por avós e tias das crianças, outras se compunham de pai, mãe e filhos, outras eram formadas somente pelas mães. As ocupações dessas pessoas também se diversificavam entre educadora infantil, recepcionista, vigilante, artesã, diaristas, donas de casa (não trabalhavam fora), lavadeiras e motoristas, e algumas estavam desempregadas. A escolaridade delas apresentava grupos diferentes: Ensino Básico completo e Ensino Médio incompleto (a maioria se enquadrava nesses dois grupos). Entre as respondentes, no total, oito mães se dispuseram a participar das entrevistas, pois os pais alegaram que elas poderiam falar melhor sobre a criança do que eles. As outras famílias tiveram impedimentos devido ao trabalho e às tarefas domésticas e, assim, não puderam participar das entrevistas.

Na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da UMEI Bambini, a voz das famílias é ouvida por meio do projeto de correspondências: as cartas-respostas²². Desse modo, as famílias respondem as cartas enviadas pela coordenação da UMEI com questões sobre temas pré-determinados, tais como: a família, a importância da família e o papel da família na vida escolar de seus filhos e filhas. As indagações a respeito dos significados da relação entre essas duas instituições, responsáveis pela educação e pelos cuidados com as crianças, propostas pela coordenação da creche, completam as temáticas sugeridas para as respostas das cartas, apresentando os seguintes temas: o que representa a escola para a família, a expectativa da família em relação à educação de seus filhos e, finalmente, como as famílias podem contribuir para a educação das crianças. Todas essas questões compõem o cenário das relações mútuas entre as famílias e a creche, em seu cotidiano, em que é estabelecido um diálogo na elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Dessa maneira, as cartas-respostas, enviadas pelas famílias para a coordenação pedagógica, são reveladoras dos significados de família, do papel da família na educação dos filhos e de suas expectativas em relação à educação deles na UMEI Bambini.

Entretanto, há de se considerar, nas análises, o instrumento de comunicação adotado pela instituição: a carta-resposta. Esse instrumento pode constituir-se em uma abordagem em que há a sugestão às famílias sobre o discurso a ser proferido, ou seja, elas podem optar por registrar em seus depoimentos o discurso que entendem ser o mais adequado aos interesses da creche.

As instituições sociais, como a Igreja e o Estado, influenciaram e continuam influenciando as concepções de família na sociedade. Nos diferentes períodos históricos, ora prevaleceu o conceito de família proclamado e defendido pela Igreja, no qual a continuidade da família se dava por meio do casamento, portanto ela tinha uma função biológica e também econômica da preservação de bens da família; ora prevaleceu o conceito instituído pelo Estado, que tinha a família como um “verdadeiro trabalho de instituição, ritual e técnico ao mesmo tempo que visa instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a

²² Essa estratégia das cartas-respostas foi aplicada a todas as famílias de crianças matriculadas na UMEI Bambini: a creche e a pré-escola. Por ser uma concepção que terá impacto no Projeto Político-Pedagógico da instituição nos dois segmentos, faz-se relevante a análise desses significados das famílias sobre a temática da relação entre as famílias e a instituição.

integração que é a condição de existência e de persistência dessa unidade”’. (BOURDIEU, 1996, p. 129).

Nas cartas-respostas das famílias, esses dois conceitos estão presentes nas formas como elas definem, nas suas perspectivas, a família. A perspectiva da família como sendo uma criação divina se fez presente em algumas respostas, como a seguinte: “[...] família é uma instituição criada por Deus desde a fundação do mundo e não é uma instituição qualquer é a principal instituição para a formação do ser humano”. (Carta-resposta, setembro de 2008). As famílias que expressaram essa opinião revelaram suas expectativas em relação à educação a ser promovida na UMEI Bambini, envolvendo o julgamento moral e o comportamento social. Nessa perspectiva, a UMEI tem a função de complementar a educação familiar, como visualiza uma família neste depoimento: “[...] a família e a escola juntas são responsáveis pela formação de caráter de uma criança, pois é dentro da escola que se aprende sobre amizade, conflitos de idéias e personalidades, etc. E é em casa que se põe em prática o que se aprendeu e vice-versa”. (Carta-resposta, setembro de 2008). Portanto, para essas famílias respondentes, a educação oferecida pela UMEI Bambini está intimamente relacionada com a educação promovida pela família quando se trata da abordagem dos valores. E, apesar de apresentarem um conceito de família fundamentado no dogma religioso, as famílias não preconizam que ele seja abordado pela UMEI, na educação de seus filhos. Os textos das cartas-respostas, escritos pelas famílias, muitas vezes, eram assinados pela mãe e pelo pai da criança, em algumas respostas, o pai assinava e, em outras, a mãe assinava representando a família. Geralmente, eles escreviam o nome e as expressões “pai”, “mãe” ou “pais do(a)” na frente, escrevendo também o nome da criança matriculada na UMEI Bambini. Com relação às famílias que não dominavam a escrita, nesse projeto, não houve relato de que alguma família tenha deixado de responder as cartas devido a esse motivo, podendo-se deduzir que elas tenham solicitado alguém alfabetizado para escrever por elas, ou não tenham se manifestado enviando a carta-resposta.

Além disso, as cartas-respostas mostram uma diversidade de estratégias utilizadas pelas famílias para definir família. Elas a definem como um lugar onde seus membros se respeitam, colaboram entre si e têm amizade, amor, carinho, diversão, união, afeto, compreensão, dentre outras características, mas também a colocam como sendo um espaço de tensões e de momentos

difíceis. Para os respondentes, a família significa “a base e a estrutura para uma boa formação, onde aprendemos a conviver com alegrias, dificuldades, sonhos e realizações”. (Carta-resposta, setembro de 2008). Eles ainda expressam que: “A família é fundamental na solidificação da identidade de cada um, pois, em todos os momentos sempre buscamos a proteção familiar”. (Carta-resposta, setembro de 2008).

O papel da escola, para os respondentes, está relacionado a dois campos: o primeiro está relacionado aos valores e aos comportamentos sociais e o outro se refere ao campo dos conhecimentos escolares. De acordo com uma mãe respondente, a escola significa, para sua filha, a ascensão social. Essa mãe explica, dessa forma, a sua crença e justifica a sua participação na educação de sua filha, dizendo: “[...] infelizmente tenho contribuído pouco porque tenho que trabalhar e falta o tempo e o dinheiro. Então faço o que posso mandando ela para a escola”. (Carta-resposta, setembro de 2008). Foram analisadas vinte cartas-respostas das famílias, como mostra o Quadro 6:

Quadro 6 Síntese das cartas-respostas das famílias com o número de respostas para cada tema

CONCEITO DE FAMÍLIA	PAPEL DA FAMÍLIA	SIGNIFICADO DA UMEI BAMBINI	COMO A FAMÍLIA CONTRIBUI COM A UMEI
Significado ligado à religião (4)	Educação dos filhos (10)	Promoção de educação, socialização (6)	Têm união com a UMEI (1)
Pessoas que habitam sob o mesmo teto (ajuda mútua, amor) (11)	Ser exemplo para os filhos (4)	Continuidade da educação familiar (3)	Acompanham a criança na UMEI (9)
Base da sociedade (7)	Orientação de valores, religião, lazer (2)	É a segunda casa da criança (3)	Estão mais próximas da criança (6)
	Dar amor, carinho, afeto, proteção, limites e apoio (6)	Cuidado e educação com qualidade (3)	Mandam a criança para a UMEI (1)
		Oportunidade para um futuro melhor (7)	Não abordaram a temática (4)

Fonte: Cartas-respostas das famílias, cedidas pela UMEI Bambini.

A partir da análise do Quadro 6 e dos depoimentos das famílias, pode-se afirmar que existem diferentes condições socioculturais para a participação das famílias na educação de suas crianças, na creche. Entre elas, são relevantes aquelas condições configuradas a partir da realidade social, cultural e econômica da família, de sua organização, da função que exerce no local onde trabalha e a consequente organização que a empresa oferece a seus empregados, além da distância entre o trabalho e a casa. As famílias concordam com a forma de participação presencial exigida pela creche, entretanto não depende somente da vontade delas que essa participação se efetive no cotidiano. As condições adversas ou favoráveis das famílias é que produzirão as formas e a periodicidade dessa participação na educação dos seus filhos, na creche.

Duas características se destacaram nessa atividade de correspondência entre a UMEI Bambini e as famílias: a complementaridade e o imbricamento entre a educação familiar e a educação da creche. Isso indica que os debates, nessa instituição, ocorrerão a partir do conhecimento, por parte da equipe elaboradora do Projeto Pedagógico da UMEI, sobre os significados e as expectativas que as famílias apresentaram sobre a educação familiar e a educação na creche.

Entretanto, é necessário ressaltar que esse processo, esse discurso das famílias, que vai ao encontro das expectativas dos educadores da UMEI, as quais representam e defendem tanto o conceito de educação quanto o conceito e a função de família, difundidos pelo Estado no *habitus* desses profissionais, não isentará as relações entre a família e a UMEI Bambini dos conflitos e das tensões, os quais emergem principalmente daquelas famílias que não se enquadram no ideário do Estado, embora, nesse grupo, haja a ruptura com a perspectiva da creche como sendo assistencialista e de guarda da criança para as famílias trabalharem fora. Enfim, a ideia que permeou as cartas-respostas foi a da creche como um espaço que promove a educação coletiva das crianças em conjunto com as ações de cuidado.

3.2.3 As tensões e os dilemas existentes na relação entre as famílias e as educadoras infantis, na educação e no cuidado das crianças, na creche

3.2.3.1 *As educadoras infantis: entrecruzamento de histórias de vida e profissionais*

Assim como na UMEI Coração, as educadoras infantis que atuam com as crianças na UMEI Bambini têm um histórico familiar no qual a pobreza se destaca. Elas tinham como formação inicial o Magistério de 1º Grau. Das seis educadoras que participaram da pesquisa, duas tinham habilitação em Pedagogia, uma tinha o curso de Pedagogia incompleto e habilitação em Técnica de Enfermagem e atuava nas duas áreas de sua formação, uma era habilitada em História e manifestava que, apesar de gostar da profissão de educadora infantil, pretendia sair da área em um breve espaço de tempo, e, finalmente, as outras duas eram habilitadas no Magistério de 1º Grau. Elas compartilham experiências muito próximas sobre a entrada delas na profissão, como se pode ver a seguir:

“Olha eu sempre fui criada aqui na região [...]. Sempre estudei em escola pública andava muito para chegar à escola. Meu pai, minha mãe era servente de escola e o meu pai era mestre de obra e os sete filhos que eles tiveram. Então assim educaram os filhos sempre com dificuldade, mas sempre priorizando o estudo. Tinha que estudar um pouco. Sempre fizeram o possível para a gente poder estudar; eu fiz o segundo grau numa escola longe da minha casa. Tinha que andar bastante fiz o normal mas a minha vontade não era muito trabalhar com a educação não, eu sonhava com a enfermagem pensava na enfermagem. Mas como o curso normal era um curso técnico e ia me dar uma formação; papai e mamãe achavam que era melhor eu fazer na época. Aí eu fiz e acabei gostando da profissão. Eu trabalhei sete anos no estado como P1 e exonerei no estado e fiquei só na área de saúde; agora retornei com a educação infantil.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, outubro de 2008).

A atuação inicial na docência com turmas de crianças no Ensino Fundamental é outra coincidência na experiência profissional dessas mulheres, o que se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que essa era a única área, disponível em concursos, à qual as normalistas podiam concorrer. Todas as educadoras entrevistadas relataram que começaram suas carreiras em Escolas da Rede Estadual ou da Rede Municipal de municípios localizados nas adjacências da grande

Belo Horizonte. Essa situação causou nelas estranheza e insegurança nas práticas educativas que implementavam na creche:

“Foi muito emocionante e muito difícil. Muito emocionante a primeira fralda que eu troquei eu fiquei abismada ficou toda torta eu não sabia mesmo! Eu nunca tinha trocado fralda na minha vida; eu nunca tinha trocado, para mim foi uma experiência nova: gente; o que é que eu estou fazendo aqui? Será que é o meu lugar? Será que é isso que eu quero? Até então não tinha criança. Quando as crianças chegaram a coisa foi bem louca a realidade foi outra. Quando eu me dei com aquela turminha com aqueles meninos pequenos me olhando esperando de mim alguma coisa; eu fiquei apreensiva mesmo: gente eu não vou dar conta eu não sei trocar fralda! Eu vou desistir! Eu fiquei uma semana pensando em desistir, largar mesmo.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, outubro de 2008).

“O novo é o cuidado mesmo com a criança pequena que muda muito do aluno maior do Ensino Fundamental muda bastante: o cuidado, a relação com a família. Às vezes o ciúme que o pai tem com a gente, muda bastante isso. Às vezes o filho é apegado à gente e a mãe tem ciúme em vez de ficar feliz dele estar num ambiente seguro, dele estar ligado a uma pessoa afetivamente. Isso mesmo cuidar da criança e a relação com a família.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, outubro de 2008).

“Eu confesso, Graça, que a dificuldade que eu tive maior porque eu senti diferente que me assustou é a questão dos pais porque no caso do berçário você tem o contato direto todos os dias e para alunos maiores não; você não vê a família você não vê os pais em contato ali e no caso do berçário sim. Te requer muito mais cuidado, um trabalho de você estar sendo comedida nas palavras no seu raciocínio, ali você tem que estar elaborando diariamente para você não criar um clima, um atrito com as famílias. Mesmo quando aquelas não vêm a questão do cuidado do nosso trabalho aqui na rotina então você tem que ter um trabalho com a criança e a família.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, outubro de 2008).

As ações que envolvem o cuidado e a intensidade da relação entre o adulto e a criança no cotidiano da UMEI Bambini têm duas características que se destacam. Uma se refere à abertura das educadoras infantis para a experiência de cuidar e educar de crianças em idades tão diferentes das quais elas estavam acostumadas, o que demandou delas a busca de formação profissional continuada, dentro e fora da UMEI Bambini, e de informações sobre as demandas da docência na educação infantil. E a outra característica se refere ao contato com as famílias, ou seja, qual a melhor abordagem a ser utilizada com as famílias sobre os temas relacionados ao vestuário, à alimentação e ao atendimento das demandas das crianças no cotidiano da creche, e, ainda, como proceder diante das reclamações das famílias sobre os cuidados com as crianças e com a organização de seus materiais e de suas roupas pelas educadoras infantis. Havia um questionamento das educadoras infantis implícito: esse comportamento da família é legítimo? Dessa forma, a atuação da coordenadora pedagógica foi importante nessa relação, pois ela

cumpriu o papel de “porta-voz” das famílias e das educadoras infantis nas tensões que surgiram nas relações entre elas.

Percebe-se que as profissionais entrevistadas têm como referência, para as relações entre o cuidar e o educar na creche, a experiência delas na docência de turmas de crianças do Ensino Fundamental. Elas buscam em suas memórias as referências para compararem o cuidado e a educação na UMEI Bambini. A relação delas com as famílias, na UMEI, também é vista como sendo uma novidade, diferente daquelas relações estabelecidas entre elas e as famílias, na atuação com as crianças maiores. Ou seja, na educação infantil, há mais proximidade entre as educadoras e as mães das crianças e também uma ação de cuidado que envolve desde as ações cotidianas de higiene e alimentação das crianças até as relações que compreendem o estabelecimento de vínculos, nos quais a afetividade se faz presente, desencadeando tomadas de decisões e configurando as práticas pedagógicas com as crianças. Nesse contexto pesquisado, a ação de compartilhar o cuidado e a educação das crianças surge na vida profissional das educadoras infantis como um desafio, um conhecimento a ser aprendido cotidianamente a partir dos encontros e dos desencontros de concepções sobre o que é cuidar e educar de forma integrada.

As questões do debate sobre esse princípio educativo, que envolve a educação e o cuidado na creche, emergem da prática cotidiana das educadoras infantis nesta instituição de educação infantil pública. Assim, é a partir das suas observações a respeito das atribuições da docência que elas constroem os saberes a respeito da operacionalização dessas ações educativas no cotidiano. Os posicionamentos das profissionais mostram que há um perfil de educador infantil a ser delineado, ou seja, as pessoas que atuam na creche necessitam apresentar algumas habilidades e disponibilidades na prática com as crianças, indicando ainda que esses conhecimentos podem ser aprendidos e construídos, como mostram os depoimentos das educadoras infantis sobre a ação de cuidar no cotidiano:

“Incomoda para muito educador o cuidar. Muito educador na hora de cuidar, trocar de fralda ele faz com nojo, ele demora para fazer. Enche, só falta cobrir todo, faz mil caretas! Ali não tem paciência com a criança pequena, inclusive tem que ter muita paciência e muitos outros que têm o perfil para ficar com as crianças menores, não dão conta da criança maior do relacionamento com a criança maior.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008).

“Não, eu acredito que as pessoas podem mudar, podem aprender, mas tem que estar dispostas. Mas tem algumas coisas que são muito importantes: uma coisa que eu acho que tem que levar em conta é a higiene, higiene lidar com a criança pequenininha tem que ter muita higiene. Tem que saber que ela está cuidando ali de criança que precisa de uma precaução, que na casa da gente talvez a gente não tivesse aquele cuidado por ser crianças diferentes, famílias diferentes tem que ter um cuidado maior, que eu acho que às vezes fica a desejar.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008).

A prática coletiva de cuidar das crianças na creche demanda cuidados também com o educador infantil. Um desses cuidados é o uso das luvas ao efetuarem as trocas de fraldas das crianças, com a lavagem frequente das mãos antes e depois dessas ações. Talvez, na UMEI Bambini, o tema da higiene seja recorrente por haver lá uma profissional que atua também em um hospital, ou devido ao contágio de conjuntivite, no mês de abril de 2008, pelas educadoras dessa turma que atuavam no período da tarde, sendo esse um período conturbado na creche. Para substituí-las, foram contratadas, em regime de dobra, duas educadoras infantis que trabalhavam na UMEI Bambini no período da manhã²³. Elas também reclamaram de ter, com mais frequência, infecções intestinais e dores no corpo, ao final do dia. Portanto, a presença de uma profissional que é também da enfermagem, na UMEI, pode ter interferido nessa preocupação com a higiene. Com isso, no período observado, as educadoras infantis tinham a prática de usar pantufas, ou sapatos específicos, na sala de atividades e de colocar as luvas para trocarem as fraldas das crianças. E não havia resistência por parte delas nessas práticas, havendo, sim, uma cobrança para que as luvas e as pantufas fossem adquiridas sempre que necessário. Essas normas pareciam ser definidas pela coordenação pedagógica e pelas educadoras infantis a partir da ajuda dos profissionais da saúde.

O termo cuidar é polissêmico. Para Carvalho (1999), esse termo envolve uma multiplicidade de significados em várias áreas profissionais (enfermagem, filosofia, educação infantil, assistência social, psicologia, sociologia), sendo mais comumente associado à prestação de serviços pessoais a outros, podendo também significar empatia, carinho, respeito, atenção, proteção e outros. A

²³ Esse fato fez com que os sujeitos da pesquisa, no segundo turno, se alterassem, pois a pesquisa passou a ser realizada com outra turma da creche (crianças de um ano), no turno da tarde. As educadoras infantis substitutas, segundo o vice-diretor, não tinham experiência com crianças nessa idade e, por isso, sentiram-se inseguras com a realização da pesquisa na turma enquanto estivessem trabalhando lá. Quando as educadoras infantis licenciadas retornaram ao trabalho, optamos por continuar coletando os dados na outra turma. Portanto, duas turmas foram pesquisadas nesta creche: uma de crianças de quatro meses a um ano de idade e a outra de crianças de um a dois anos de idade.

autora afirma que, nos estudos feministas, há uma referência ao cuidar como sendo o trabalho de mulheres no interior da família, o que é considerado, por alguns estudiosos, como o “modelo básico de ‘cuidado’, mesmo sendo exercido numa relação de assalariamento, no âmbito de instituições como hospitais, creches ou equipamentos de assistência social”. (CARVALHO, 1999, p. 51).

Carvalho (1999) analisa ainda que tal polissemia acerca do termo cuidar tem contribuído para a dificuldade de se atribuir um significado mais adequado para o conceito de cuidado, cujo entendimento pode ser: fonte de superexploração de quem cuida, amor, valor ético universal e concomitante, podendo ser também entendido como locus de subordinação, por exemplo, das mulheres. Na perspectiva da autora, nos diferentes campos, o cuidado pode ser abordado como uma categoria teórica explicativa da divisão social do trabalho, como valor ético ou como conceito descritivo, empírico. Portanto, torna-se difícil a atribuição de um conceito de cuidado mais coerente a partir dessa multiplicidade de significados que a palavra pode abarcar.

“Uma forma indissociada”, assim os termos educar e cuidar são expressos nos documentos oficiais da política nacional de educação infantil. Assim, esse princípio de indissociabilidade das ações de educar e cuidar passa a reger as práticas educativas com as crianças nas creches públicas, sendo também uma forma de romper com a maneira dicotômica com que, historicamente, eram abordadas as expressões educar e cuidar. Nessa perspectiva, não há uma hierarquia entre essas ações, o que prevalece são as necessidades das crianças na instituição. A educação e o cuidado passam, a partir da divulgação desses documentos, a se constituírem em um eixo norteador para as ações a serem desenvolvidas com as crianças nas instituições infantis. (BRASIL, 2006).

As educadoras infantis também inserem nesse debate sobre as ações de educar e de cuidar na creche o tema relativo ao tempo destinado a cada uma dessas ações, no cotidiano das crianças, nas suas práticas pedagógicas. As crianças menores, na UMEI Bambini, demandam maior tempo com os cuidados de higiene e alimentação (momentos mais tensos do dia), além dos cuidados com a segurança e a saúde de todas elas. Com isso, as docentes encontram dificuldades de

ampliar as ações de educação, na rotina das crianças menores de um ano, e também de atribuir significado para o termo educar, em sua prática docente:

“No berçário são as atividades pedagógicas dentro da rotina das crianças que são muito difíceis de você encaixar porque o cuidado toma tanto tempo que é preciso encaixar o pedagógico no direcionamento do que você está fazendo. Você precisa encaixar na prática do dia a dia às vezes eu acho que ainda fica um pouco a desejar.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008).

“É estar mesmo no desenvolvimento estar apresentando atividades que desenvolvam mesmo a questão cognitiva dos alunos além do cuidado a questão física, o alimentar, o banho, o bem-estar da criança. De você estar ali paralelo desenvolvendo atividades que vem de encontro à questão do desenvolvimento do aprendizado que esbarra no cognitivo. A gente fica ali atenta. Eu nessa experiência de um ano e meio no berçário, eu percebo que a gente acha que não tem nada para ser desenvolvido! Ah! mas são bebês, desenvolver o quê? Mas eu acho que ali é que está a base se você construir coisas ali já é observar coisas que ali a criança já dá conta do desenvolvimento como no ano passado tivemos ali aluno com necessidades especiais até mesmo na inclusão a gente percebeu que há possibilidades de você trabalhar coisas boas até com alunos de necessidades especiais que é a nossa experiência no ano passado.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008).

Pesquisadora: “– O que você considera o educar?”

“Eu não acho que seria mesmo questão de ali de você não apresentar nenhuma rotina para a criança. Já desde pequenininha ela já vem criando bons hábitos, construindo desde o berçário essa educação. Eu vejo não só colocar a criança na questão do educar como aprender ler e escrever, mas o que já vem ali da própria conduta de você estar ali; eu não diria moldando que a própria rotina da UMEI você vê que acaba esbarrando nessa questão: a criança no dia que ela foge daquela rotina até mesmo nós educadores eu vejo que a gente fica... parece que desestrutura o seu trabalho e criança sente e se apresenta assim agitada. O dia que sai dessa rotina que esse educar abraça eu acho todas essas questões.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008).

“São as atividades planejadas com certos objetivos como são os brinquedos diferenciados mesmos sonoros texturas de tamanhos diferentes, cores diferentes, eu tenho que estar planejando senão fica muito solto sem objetivo.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008).

Há, nesses depoimentos, uma postura cética em relação à possibilidade de desenvolver ações educativas com as crianças menores de um ano, que parece ter sido desconstruída a partir do exercício da docência. Percebe-se também a existência de uma lacuna nos discursos das educadoras infantis quando elas abordam o conceito de educar na creche, que, para elas, se vincula ao desenvolvimento das crianças, ao aspecto cognitivo e ao planejamento das ações, conforme os objetivos estabelecidos, embora elas demonstrem acreditar na possibilidade de uma ação educativa na creche em que atuam.

A partir do exposto, pode-se dizer que a construção da noção do que seja o cuidar e o educar na creche, para essas educadoras infantis, se dá cotidianamente nas práticas pedagógicas que desenvolvem com as crianças. Nessas práticas, configuram-se conceitos que emergem das experiências profissionais, da formação acadêmica e da realidade que surge na experiência profissional com as crianças, além de seus saberes de experiências mais amplas. Assim, em um determinado momento, elas recorrem às memórias de quando atuavam na Educação Fundamental, comparando-as com as experiências do exercício docente na creche e levantando as diferenças entre elas; em outro momento, elas recorrem aos conhecimentos sobre a infância adquiridos na formação profissional, aos preceitos estabelecidos pelo Projeto Político-Pedagógico adotado pela UMEI Bambini e às suas práticas docentes na creche, onde obtiveram sucesso e vislumbraram, com maior clareza, as potencialidades dessa ação educativa integrada, em construção, na relação com as famílias e com as crianças. Dessa forma, surge, na creche, um movimento de criar significados para a noção de cuidado e de educação nas relações estabelecidas entre os atores sociais envolvidos. Ou seja, as experiências dos familiares das crianças, das educadoras infantis e das crianças no espaço da creche delineiam uma proposta de educação e de cuidado real para as crianças.

3.2.4 A UMEI Bambini: uma apresentação do espaço físico da creche e dos atores sociais que nele atuam

3.2.4.1 *O espaço físico da UMEI Bambini*

“Uma vitrine”, assim as educadoras infantis expressavam a impressão que tinham quando estavam no bloco da UMEI Bambini destinado às crianças de zero a um ano de idade. A sensação inicial que se tem quando se está na sala de atividades com as crianças, nessa creche, é a de se estar em um ambiente público, sendo constantemente observado pelos que estão do outro lado. Isso porque a creche foi construída em um local em que a entrada para a sala das crianças pequenas tem a vista para a rua, e a cerca é de tela colorida. Desse modo, há uma boa visibilidade do interior da sala de atividades para as pessoas que passam na rua e vice-versa, e de dentro da sala dá para ver a rua íngreme, onde os moradores da comunidade, as famílias das crianças que estudam na UMEI Bambini, as educadoras infantis e os funcionários sobem e descem em seus deslocamentos pelo bairro. De um lado da rua, estão localizadas algumas casas com seus quintais, onde existem cachorros, gatos, galinhas e árvores, e, do outro lado, há um passeio que leva a um atalho para pontos diferentes do bairro, o qual é muito utilizado pelas pessoas. No primeiro semestre da creche, a novidade da chegada das crianças se constituiu em um atrativo para os transeuntes, os quais paravam e ficavam a observar a rotina daquele espaço da instituição, e alguns deles brincavam com os bebês, perguntavam sobre o nome deles, pediam informações sobre os horários da creche e sobre a matrícula, a existência de vagas ou outros assuntos. As crianças se distraíam com a situação, e os adultos estranhavam o cenário do qual estavam fazendo parte, acostumados que estavam às escolas com ambientes “fechados” ao público externo, nos momentos de realização de suas atividades cotidianas.

Paulatinamente, as educadoras infantis, os funcionários e a pesquisadora, assim como a comunidade, foram se acostumando com a situação. A creche passou a integrar aquele espaço geográfico da mesma maneira que as casas, os automóveis e tudo o mais que compunha aquele cenário. A relação das pessoas e das crianças, na creche, com o espaço externo foi mudando ao

logo do ano, pois, à medida que as crianças cresciam, elas passavam a se relacionar com os animais e com as pessoas que apareciam por ali. Elas tentavam tocar nos cães que passavam, ou os chamavam fazendo gestos e dizendo “au-au”. Por sua vez, as educadoras infantis, com cuidado, acompanhavam essas interações dos meninos e das meninas com o meio ambiente. Há também um muro que compõe a parte debaixo da tela, que serve para proteger as crianças dos possíveis perigos de mordidas dos cachorros ou de um contato mais próximo com estranhos. Assim, elas podiam ver o exterior e ser vistas pelas pessoas de fora, em uma interação com a vizinhança.

Esse bloco se localiza no primeiro andar da UMEI Bambini e se constitui de uma sala de atividades com duas entradas: uma com vista para a rua, contendo a sala de atividades e um pequeno pátio, como extensão da sala, onde as crianças brincavam pela manhã; e a outra é utilizada para a entrada e saída das pessoas. A sala de atividades tem comunicação com a sala de dormir, onde ficam os berços, e esta se comunica com o fraldário por meio de vidros, e o lactário se localiza ao lado da sala de atividades, conforme mostram as imagens apresentadas no item 2.4 deste trabalho.

Nessa forma de construção da UMEI Bambini, pode parecer que há uma falta de privacidade das educadoras infantis e das crianças pequenas, uma vez que quando as portas e as cortinas são abertas, elas ficam expostas “aos olhos” e “aos ouvidos” do público observador da comunidade. Contudo, isso pode também significar a transparência e/ou controle de uma proposta pedagógica desenvolvida com as crianças, o que pode ser um fator que amplia a confiança das famílias que matriculam seus filhos e suas filhas nesse ambiente educativo.

3.2.4.2 Os atores sociais que atuam na UMEI Bambini

As educadoras infantis participantes desta pesquisa, na turma de zero a um ano, são: duas que atuam no primeiro turno e uma do turno intermediário. No período em que as entrevistas foram realizadas, elas eram três mulheres que tinham seus companheiros, e seus filhos tinham idades

entre 10 e 20 anos. A idade dessas profissionais variava entre 28 e 40 anos de idade, conforme informações do questionário. Uma delas engravidou do seu segundo filho no ano de 2008, quatorze anos após a primeira gravidez. Todas elas, de alguma forma, estavam envolvidas com atividades de formação profissional: uma se preparava para fazer a seleção para o Mestrado em Educação, a outra finalizava o Curso de Pedagogia com ênfase no Ensino Religioso, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e a outra tinha formação em Magistério e em Técnica de Enfermagem (ela conciliava essas duas atividades profissionais) e um curso incompleto de Graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Minas Gerais. Elas tinham uma boa interação entre si, discutiam as propostas a serem desenvolvidas com as crianças, conversavam sobre o cotidiano e trocavam impressões sobre as famílias e sobre as respostas que deveriam dar aos bilhetes das mães que constavam nas agendas das crianças. Esses bilhetes continham reclamações das mães a respeito das roupas das crianças que eram trocadas ou esquecidas na creche e que não tinham conseguido encontrar. Em um desses bilhetes, a mãe de uma criança de um ano escreveu o seguinte: “O [José] esqueceu a meia na creche ontem [...]”. Outra temática que estava presente nessas correspondências era sobre os medicamentos a serem ministrados às crianças durante o período da creche. A cobrança das famílias para que as educadoras ministrassem os remédios específicos, prescritos pelos médicos às crianças, causava uma reação tensa nas educadoras, pois elas, nem sempre, concordavam que deveriam assumir tal atribuição, como mostra o depoimento a seguir:

“Por exemplo, eu percebo que muita função que a família deveria abraçar como dela acaba sendo repassada para gente. Uma coisa que me deixou até meio nervosa são os remédios. Às vezes os médicos passam a medicação para dar uma vez no dia, marca até o horário de onze horas quando eu vou ler a receita, vou analisar a receita não é nada daquilo que o medico está pedindo. Então eu acho que saúde é prioridade para todo mundo é uma coisa que ela deveria abraçar e que a gente está vendo que está repassando para gente. E cobram quando acontece uma coisa normal do dia a dia. Uma das coisas que eu já citei aqui caminhar das crianças, um tombinho que acontecia vinham com aquela cobrança. Coisa que a gente percebe que no feriado e no final de semana acontece lá na casa dela até com certa gravidade porque aqui a gente acaba colocando dentro de uma redoma de vidro que a gente zela até demais. Por causa desses impasses a gente fica com aquele zelo com aquele cuidado porque a criança não pode cair, não pode arranhar. Então eu percebo assim uma cobrança grande, mas tem coisa que está deixando a desejar. Eu percebo tensão de não machucar.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008).

O desacordo entre as famílias e as educadoras infantis a respeito de as crianças tomarem remédio na creche e sobre os acidentes com as crianças, especialmente as quedas, tornava as relações, entre as duas partes, tensas. Isso porque as docentes analisavam as prescrições médicas e percebiam que o medicamento poderia ser ministrado em horários em que a criança estivesse em casa, e as mães organizavam os horários para que o remédio fosse tomado na creche. E as quedas das crianças, no período em que estas estavam na creche, se constituíam em um momento tenso, pois as docentes, ao final do dia, tinham que justificar com as mães o motivo do acidente ocorrido, o qual nem sempre era compreendido. Dessa situação, emerge o conflito sobre quem cuida melhor, quem protege mais a criança dos perigos do dia a dia enfrentados pelos pequenos na exploração do espaço e no desenvolvimento da consciência corporal.

Nessa turma de crianças de zero a um ano de idade, estavam matriculadas e frequentes doze crianças, sendo oito meninos e quatro meninas com idades entre quatro meses e sete meses, no início do período letivo, no mês de fevereiro. Desse grupo, cinco chegavam dormindo, enrolados em mantos e cobertores, nos períodos de frio. As mães chegavam com as crianças nos braços, tiravam os sapatos e entravam na sala de sono para colocarem as crianças para dormirem, entregavam as sacolas para as educadoras e saíam. Os outros, que chegavam acordados, iam para o tatame ou para o colo das educadoras. A diferença de idade entre essas crianças era pequena, por isso os bebês ficavam lá no tatame colorido brincando com os móveis também coloridos que balançavam com o vento. Aos poucos elas iam mudando seus lugares e suas posições no espaço da sala de atividades: primeiro, ficavam sentadas com o auxílio de almofadas, depois, se sentavam sozinhas até darem os primeiros passos, ainda no primeiro semestre letivo. A cada semana, elas estavam diferentes. Uma das mães me disse: “[...] a [Jéssica] tem novidades hoje, ela começou a engatinhar”. É interessante como as famílias das crianças se relacionavam comigo, que, a princípio, era uma pessoa estranha no ambiente, e, aos poucos, elas passaram a comentar sobre as crianças e a entregá-las para mim quando as educadoras estavam ocupadas com as outras crianças. No caminho da creche até o ponto de ônibus, de vez em quando, uma mãe me abordava com perguntas sobre os resultados da pesquisa. Assim, o período de observação nesta creche possibilitou que houvesse uma relação maior entre eu e as crianças e também os membros das famílias que frequentavam a creche no dia a dia.

Já o segundo semestre se revelou como sendo um tempo para o estreitamento das relações entre as crianças e seus pares de mesma idade, quando elas começaram a proferir as primeiras palavras e a expressar afetividade uns com os outros e com as educadoras infantis. As crianças ampliavam as suas relações sociais e o conhecimento do mundo exterior à creche, participavam de passeios, como a ida ao zoológico, e gostavam de “fugir da sala”. Elas esperavam que as educadoras se distraíssem com a porta, deixando-a aberta, e aproveitavam a oportunidade para caminhar pelos corredores, cumprimentando as pessoas que por ali passam ou visitando as salas de atividades vizinhas. Essas experiências eram sempre acompanhadas por uma educadora infantil de forma bem humorada, a qual incentivava as crianças nessa exploração de outros ambientes e no relacionamento com as outras pessoas que atuavam na creche. Esse foi um momento em que as crianças começaram a se constituir como um grupo, tratando-se mutuamente pelos nomes, cumprimentando-se ao chegarem à creche e demonstrando boa receptividade aos colegas de seu grupo e de outros grupos da UMEI Bambini.

Nesse cenário, a relação entre a família, a educadora e a criança se desenvolvia e se constituía permeada pela afetividade entre os atores envolvidos. Não se observava, contudo, a existência de uma hierarquia rígida entre as educadoras e as crianças e de uma diferenciação no tratamento das meninas e dos meninos que formavam a turma. O que variava era a forma com a qual se constituíam as relações entre eles, no cotidiano. Por outro lado, atitudes diferenciadas eram percebidas nas relações entre as mães e as educadoras: havia aquelas mães que, na perspectiva das educadoras, cobravam muito da UMEI, outras que elas admiravam a elegância, aquelas que atrasavam para chegar com as crianças, aquelas que eram simpáticas, aquelas que participavam sempre das atividades da creche e também as que se comunicavam por meio da agenda ou de outros parentes.

A estratégia adotada pelas profissionais nas situações de cobrança das famílias, nesta creche, foi a de mostrar para essas famílias, de forma sutil, os comportamentos inadequados delas com relação aos próprios filhos, como quando as crianças chegavam à creche com assaduras, ou quando os sapatos apertados incomodavam as crianças, entre outros. Assim, quando a família em questão não atendia aos requisitos de higiene, alimentação ou vestuário, havia “uma reflexão” sobre a situação diretamente com a mãe ou um representante da família. Já para aquelas famílias que se

atrasavam, a estratégia era solicitar que elas justificassem o atraso na direção, e, se autorizadas, as mães/pais poderiam deixar a criança na creche. Essa justificativa se constituía em um apoio no campo burocrático para evitar a cobrança sobre as educadoras, pois, no período observado, todas as justificativas apresentadas foram aceitas pela direção, que acompanhava a pessoa que trazia a criança até a sala de atividades. E, finalmente, para aquelas que se ajustavam às normas de funcionamento da creche, havia os elogios das profissionais. Dessa forma, as famílias e as educadoras ajustavam seus modos de ser e de viver as afetividades e os desencontros do cotidiano.

Esses encontros e desencontros entre as educadoras infantis e as famílias, no cotidiano da creche, contribuíram também para a superação dos medos dessas famílias quanto ao fato de deixarem as crianças na UMEI Bambini, como afirma uma das mães entrevistadas:

“[...] de não olhar ele direito, de acontecer alguma coisa com ele [...] pensei: uma professora só para olhar aquele monte de menino, eu tinha muito medo. A gente vai conversando com as pessoas vai tomando carinho por elas, tomando confiança de deixar os filhos da gente [...]” (Mãe em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2008).

A maioria das mães, em seus depoimentos, abordou esse receio antes de matricularem os seus filhos e/ou as suas filhas na creche. O contato com as educadoras, a observação das crianças por parte das famílias, assim como a experiência da participação delas nas reuniões de pais e nos eventos promovidos na instituição foram importantes para que o receio se transformasse em confiança.

As famílias desenvolveram também a admiração pela ação pedagógica das educadoras infantis com as crianças. Admiravam especialmente o fato de elas conseguirem atuar educando e cuidando, de forma coletiva, seus filhos e filhas. Nesse sentido, o depoimento a seguir se refere à organização da UMEI, uma vez que há seis educadoras infantis para atuar com as crianças:

“Acho que é importante porque é muito cansativo. A gente que é mãe às vezes a gente não dá conta de uma criança. É meio puxado a gente trocar toda hora, tem que vigiar, olhar se não fez alguma coisa se está batendo no outro. Eu acho que é importante ter o mínimo de organização porque uma descansa e a outra também.” (Mãe em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2008).

A troca de roupas das crianças, na creche, acontecia de vez em quando, e isso causava um desconforto entre as educadoras infantis e as mães, pais ou avós, os quais solicitavam que a peça sumida fosse encontrada ou que explicações fossem dadas sobre o ocorrido. Por sua vez, as educadoras infantis se sentiam constrangidas com a cobrança, buscavam, entre elas, explicações para o fato e mudavam os modos de guardar as roupas das crianças após as trocas. Entretanto, isso não impactava negativamente a visão das famílias sobre a competência profissional das educadoras infantis, pois a criança, nessa tessitura de relações, se constituía em personagem principal nas atividades da creche.

“Elas são muito carinhosas, todas elas, todas! Eu tive uma só professora da tarde (esqueci o nome dela) é a intermediária da tarde que eu tive um probleminha com ela, mais só. Foi o sumiço da jaqueta do [Beto] que sumiu a jaqueta do uniforme. Ela mandou a jaqueta dele na bolsa de alguém e até hoje não apareceu. Mas aí eu fui perguntar para ela e tal. E teve um outro dia que eu cheguei para buscar ele e ele estava vomitando. Ele estava sozinho sentado vomitando e ela de costas para ele. Eu fiquei meio assim... Mas eu vejo o carinho dela com ele, eu vejo que ela é uma pessoa carinhosa só que naquele dia deu problema. Eu só acho que ela estava com outra coisa para fazer, eu não sei, acho que foi coisa de momento, na hora que eu cheguei ele começou a vomitar e ela foi fazer alguma coisa. Então eu não dei muita ênfase, é coisa que acontece.” (Mãe em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2008).

A relação entre as educadoras infantis e as crianças, no cotidiano da UMEI Bambini, contribui para o desenho da trama da tessitura da teia de relações entre as famílias e as educadoras infantis. A referência positiva de cuidado e de educação das crianças na creche mais relatada pelas mães entrevistadas foi a percepção delas a respeito do bom relacionamento das educadoras infantis com as crianças. Por isso, torna-se pertinente a realização da análise dessa relação e o seu impacto na relação da família com a creche pública, objeto desta investigação.

A relação cotidiana entre as educadoras infantis, as meninas e os meninos matriculados na creche da UMEI Bambini é permeada por relações de apego e de afetividade, ou seja, há um envolvimento emocional entre os atores sociais dessa instituição que é construído cotidianamente na ação pedagógica das docentes com as crianças. Percebe-se que essas profissionais gostam da função que exercem, e isso tem impacto em sua relação com a prática docente. Há, entretanto, uma questão que as deixam tensas: como explicar as diferenças no envolvimento afetivo com as crianças se as educadoras gostam de todas elas?

“Está sendo uma experiência muito boa. Eu percebo que acaba que a gente toma muito amor às crianças. Eu sei que eu tenho que melhorar isso em mim essa questão de apego: eles vão passar e vai ali marcando e é assim o somatório daquela relação, daquele amor, daquele carinho, mas que no fundo também vai deixando um vazio. Eles vão passar e eu preciso trabalhar essa questão em mim, pois quando eu tomo um amor um apego de alunos que já estão na turma seguinte eu sinto falta deles então eu fico procurando pela escola. Às vezes os meninos falam: ‘[...] você gosta mais do aluno tal’. Mas não é. Querendo ou não é que no dia a dia na sua convivência na sua rotina eu percebo que a gente tem uma tendência para desenvolver alguma coisa a mais com as crianças não sendo seletistas, mas a gente acaba aquela coisa do apego, do carinho, do carisma, sempre você acaba tendo com alguns, não um dentro da turma, mas você tem aquela referência para você. Se você quer pensar uma atividade o que vem na cabeça aquele ou aquela minoria que você tem esse afeto. Afeto não é a palavra porque a gente gosta de todos. O sentimento... aquela... como eu vou explicar? O querer mesmo está desenvolvendo algumas coisas te vem mesmo na cabeça o aluno a, b ou c aqueles que você tem mais aquele apego mesmo.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2008).

“Ah eu fico assim maravilhada confesso, que quando chega feriado prolongado ou férias, mesmo mediante o cansaço a gente sente falta principalmente daqueles que a gente acaba ali tendo mais apreço, porque querendo ou não acaba tendo uma predileção por um ou outro.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2008).

Os depoimentos das educadoras infantis acima mostram que há um envolvimento emocional significativo com algumas crianças, na sua docência. A afetividade é uma tendência apresentada pelas profissionais participantes da pesquisa e deve ser considerada como um dos componentes curriculares a serem desenvolvidos com as crianças, nas práticas pedagógicas. Isso é retratado no depoimento de uma das educadoras infantis: “[...] a primeira coisa que eu acho é afetividade, o vínculo afetivo. Eu acho que é muito legal até pra criança se sentir segura”. (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008). Entretanto, essas profissionais percebem que essa afetividade entre elas e as crianças, algumas vezes, pode provocar nas mães um sentimento de ciúmes, o que pode interferir no relacionamento das educadoras com as famílias:

“O relacionamento do educador com família, você tem que ter um cuidado extremo. Extremo porque qualquer coisinha dá impacto, dá choque. Até pela aquela questão que eu te falei do ciúme de não aceitar que a criança pequeninha tenha um outro relacionamento fora de casa, que ele tenha amigo, que tenha pessoa com que ele se identifique afetivamente. Que ele goste e que a pessoa goste dele.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, dezembro de 2008).

Essa tríade – criança, família e creche – se constitui em uma teia de relações na qual os fios a serem tecidos envolvem os afetos, os sentimentos, os saberes familiares, os saberes docentes e os significados atribuídos pelos atores sociais às experiências cotidianas de seus relacionamentos. O desenho dessa trama adere aos contornos das concepções sobre a educação e o cuidado das crianças em espaços coletivos, como a creche, que esses atores desenvolvem nessa relação.

Sobre essa temática, as contribuições de Bondioli e Mantovani (1998) são significativas. Para elas o projeto educativo da creche deve ter como princípio a “pedagogia da relação”. Nessa pedagogia, segundo as autoras, as trocas sociais ou as relações estabelecidas entre a criança sozinha e os adultos e entre as crianças no grupo criam um conjunto de significados partilhados, uma espécie de “história social” específica de uma creche em um período de tempo, constituído pelas rotinas desenvolvidas, pelas regras e pela organização dos tempos e dos espaços. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 29). Assim, nessa perspectiva, as autoras defendem que esse acervo de significados, composto também por gestos, ações, situações recorrentes, modalidades, poderá garantir o crescimento da criança duplamente: primeiro, por funcionar como contentor afetivo-cognitivo, tornando o ambiente da escola compreensível para as crianças; e, segundo, por contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da identidade pessoal.

As famílias, nessa rede de relações, experimentam o sentimento de medo de a creche não atender às suas expectativas. Bondioli e Mantovani (1998) analisam essa relação entre a família e a creche sob dois pontos de vista: o afetivo e o ideológico. No primeiro, para as autoras, a ação das famílias de matricular seus filhos na creche significa superar o temor da separação, aceitar enfrentar o ciúme advindo da comparação com outras pessoas de referência e aceitar a autonomia desenvolvida pelos filhos. No segundo aspecto, o ideológico, a relação entre a família e a creche se configura como um confronto entre os modos diferentes de se pensar a criança, as suas necessidades e as estratégias para ajudá-la a crescer. Pode-se dizer, a partir dessas considerações, que essa rede de relações sociais é significativa e, ao mesmo tempo, constitutiva das ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças, e que todos os componentes da tríade se educam mutuamente nela.

3.2.5 As tensões do cotidiano das famílias e das educadoras infantis

“Muito corrido, muito corrido, o berçário grande parte do ano fica na adaptação: você conseguir conquistar as crianças. Você acompanhou, o início é um ‘choreiro’ total. Hoje não, elas já tão acostumadas com o ambiente, acostumadas com as pessoas. Mesmo assim, são muito corridas as atividades.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008).

Os ritmos das atividades no dia a dia das crianças, das famílias e das educadoras infantis, na UMEI Bambini, transitavam entre períodos de “calmaria” e períodos de “turbulência”. Havia dias em que as crianças chegavam e tudo transcorria de modo tranquilo, elas dormiam, faziam as refeições (mamadeira, fruta, almoço, lanche e jantar), brincavam, tomavam sol e tomavam banho em tempos que seguiam a demanda das necessidades de cada uma delas. No começo do período letivo, essas crianças eram bebês bem pequenos e dormiam por um período maior de tempo. Com o passar dos meses, os momentos de sono foram diminuindo, e elas passaram a explorar mais o espaço da sala de atividades: primeiro engatinhando e depois andando, fugindo da sala e passeando pelos corredores, acompanhadas pelas educadoras infantis que iam buscá-las. Havia também os momentos de turbulência, principalmente nos dias em que todas as crianças demonstram ter fome por meio do choro. Eram dez ou doze crianças chorando ao mesmo tempo e duas educadoras infantis para atender cada uma delas. Essa situação era mais frequente no horário do almoço, quando a direção da UMEI Bambini, diante da situação crítica, autorizava aos auxiliares de serviço a ajudarem a dar o almoço para as crianças. Assim, a cena que se via era a de três ou quatro adultos alimentando, cada um, duas crianças ao mesmo tempo, com dois pratos e duas colheres para administrar juntamente com o tempo de mastigar de cada uma, até que saciassem a fome. Assim que terminavam as refeições, a maioria das crianças dormia, umas por períodos mais longos, outras por períodos mais breves.

Essa situação de buscar a ajuda de outros funcionários da creche para ajudar as educadoras gerava alguns conflitos para a instituição. As famílias reclamavam das ações que consideravam inadequadas para com seus filhos, como, por exemplo, o corte malfeito das unhas de um menino, o penteado no cabelo da menina e outros. No caso do menino, as educadoras comentaram que ele demonstrava dor nos dedos. E, ainda no âmbito das relações entre adultos e crianças, às vezes, o tratamento dado às crianças, pelos outros funcionários, era um pouco rude, sem o diálogo que as

educadoras infantis empreendiam com elas, especialmente nos momentos quando elas recusavam a comida. Em um dia de observação para a pesquisa, reparei que as educadoras infantis levaram as crianças para brincar no pátio, e que duas crianças ficaram para trás, brincando na sala dos berços (elas estavam iniciando os primeiros passos e gostavam desse espaço para utilizar as grades dos berços como apoio para ficarem de pé), e, nesse momento, foi solicitado que uma das auxiliares as buscase. Ela inicialmente os chamou pelo nome, pedindo que a acompanhassem, contudo elas a ignoraram e continuaram a brincadeira. A reação da auxiliar foi a de as pegar pelos braços e de as levar para o pátio. Tal atitude contrastava com a das educadoras infantis, que tentavam convencer as crianças através da conversa ou oferecendo-lhes outra atividade para se envolverem.

A seguir, serão relatadas as atividades desenvolvidas em uma manhã de observação, com o objetivo de analisar as tensões cotidianas advindas da organização do tempo na creche e o impacto dessa organização nas relações entre as famílias e as educadoras infantis e entre as educadoras infantis e as crianças.

“Quando cheguei, o vice-diretor estava no portão e me convidou a entrar. Na sala de atividades, a mãe do [Ian] chega com ele e tem o seguinte diálogo com as educadoras:”

Mãe: “– Mudou as professoras da tarde?”

Educadora: “– Não, estão todas com conjuntivite, de licença.”

Mãe: “– É porque a minha sogra ontem encontrou ele se esgoelando aqui. Ela disse que quase chorou.”

Educadora: “– Mas é gente aqui da escola mesmo.”

Mãe: “– Tchau, [Ian] a mamãe vai trabalhar. A titia da manhã não vai fazer ‘sacanagem’ com você, ela te ama, mamãe te ama, mas vai trabalhar. Tchau.”

“Em seguida chega a [Barbara] com a sua mãe. A educadora a cumprimenta duas vezes. Ela deixa a filha e fica dando tchau da outra janela. A filha dá um sorriso e abana a mão. A mãe permanece mais um pouco observando e vai embora.

Uma outra menina chega. A mãe a deixa e se dirige para a outra janela. De lá ela fala: ‘– Você ficou feliz de vir para a escola?!’ E comenta com a educadora que precisava comprar uma pulseira para a filha, porque ontem perguntaram para ela quem era aquele menino, se referindo à menina. ‘– Ela não tem brinco?’ Pergunta a educadora. ‘– Não. Meu marido não quis e eu respeitei.’ ‘– Fica com Deus!’’, ela diz e vai embora.

Em seguida chega outra menina. A mãe explica que a mamadeira, a água e os copos estão na bolsa verde.

Dois meninos chegam silenciosamente. Os dois são recebidos com carinho pelas educadoras. São sete horas e vinte e cinco minutos. Seis crianças, três meninos e três meninas, brincam no tapete, enquanto um menino e uma menina estão no carrinho. A entrada hoje está silenciosa. Não houve choros. As crianças chegam sem choro e vão brincar no tapete ou no carrinho. Às vezes, o berçário se transforma em uma vitrine. As mães que vêm trazer as crianças de outras

turmas passam e observam por alguns instantes as crianças e as educadoras (O que será que elas pensam sobre o que veem?). O cenário agora é o seguinte: duas crianças no carrinho, cinco no tapete com a educadora e uma menina que foi trocar a fralda às sete horas e trinta e cinco minutos. Os brinquedos no tapete são coloridos, tem bonecas, bolas, jacaré amarelo, chique-chique. [José] dorme.

São sete e quarenta. Chega outra menina que a mãe a coloca no carrinho. A educadora pergunta se ela defecou, ao que ela responde que sim. Ela tira os sapatos antes de entrar na sala. Em seguida, dirige-se para a outra janela e, de lá, se despede da filha, sorrindo. Chegam também, nessa hora, as mamadeiras. Às oito e quarenta e cinco, termina a sessão de amamentação das crianças e elas vão para o pátio tomar banho de sol. Enquanto isso, a sala é limpa por uma auxiliar de serviços. O retorno para a sala de atividades é às nove e trinta. A educadora do turno intermediário havia chegado e organizou o material utilizado no projeto de musicalização na prateleira, ao alcance das crianças. Agora elas brincam com esses objetos: garrafas *pet* com água colorida e objetos, como tampas de garrafa, dentro para produzir som. Nesse momento, também se inicia o banho. Dois meninos estão envolvidos com os brinquedos da banda que pegaram na prateleira, enquanto um outro bate palmas bocejando. Os outros emitem sons com os objetos. Nessa brincadeira, um menino morde o outro.

Às dez horas e quarenta e cinco minutos, o almoço está terminando. Quatro crianças dormiram e cinco crianças estão nos carrinhos brincando. É hora das anotações: uma educadora anota na agenda de cada uma das crianças a rotina de alimentação delas (mamadeira, almoço e troca de fraldas), enquanto a outra educadora anota, no quadro branco, as atividades de higiene e de alimentação realizadas com cada criança no turno da manhã. Ela pára para trocar a fralda de um menino. Uma menina está deitada com um brinquedo na mão, ela parece exausta.” (Estrato do Diário de Campo, abril de 2008).

A situação acima, em que a mãe demonstra a sua insatisfação com o choro de seu filho na creche, relatado por sua sogra, está dentro do contexto de um dilema vivenciado pelas educadoras infantis que atuam no turno da manhã. Trata-se de uma importante questão colocada por elas: até que ponto se deve deixar a criança chorar antes de pegá-la no colo? Nessa turma, duas crianças demandam ficar no colo do adulto por mais tempo que as outras. Trata-se do filho da mulher, supra citada, e de uma outra menina (a mais nova do berçário), que choram muito até terem satisfeitas as suas solicitações. A sensibilidade das duas educadoras do primeiro turno as leva a satisfazer o que pedem as crianças, entretanto parece não haver consenso sobre essa atitude delas entre o grupo de educadoras da UMEI Bambini. Essa faceta da ação de educar e cuidar na creche envolve duas questões principais: a primeira diz respeito às necessidades diferenciadas das crianças e a segunda remete à distribuição do tempo das educadoras entre as crianças, nas ações de cuidado e de educação. Uma das educadoras infantis dizia com carinho e ironia, ao mesmo tempo, a uma criança, ao pegá-la no colo: “Titio Pimentel vai contratar uma educadora só para você!”. (Extrato do Diário de Campo, abril de 2008). Nessa realidade, a organização das

atividades no tempo e no espaço, adotadas pelas profissionais, demandava mais pessoas envolvidas com as crianças.

Nessa figuração, parece haver uma confusão entre a dinâmica da rotina doméstica e a rotina da creche. As crianças, nessa organização, precisam aguardar que duas outras terminem de tomar a mamadeira para que possam ser alimentadas, mesmo quando elas já têm condições de segurar as suas mamadeiras, pois ainda não desenvolveram a autonomia para se alimentarem sozinhas, durante o período letivo da creche do ano de 2008. Percebe-se a dificuldade das educadoras infantis e da coordenação na organização da creche como um espaço coletivo de educação das crianças, tendo em vista que os espaços da família e da creche são diferentes e, ao mesmo tempo, interligados nas ações de cuidado e de educação das crianças pequenas nesta UMEI.

Na situação descrita acima, percebe-se também um impasse entre as necessidades das crianças e o tempo das educadoras infantis, na organização do trabalho. Na creche, as necessidades das crianças emergem da observação e da interpretação que as profissionais fazem das linguagens delas, que são múltiplas. A opção adotada pelas educadoras para atender a tais necessidades, geralmente, gera consequências de natureza diversa, tais como: os conflitos com as famílias, que esperam uma atenção individualizada para seus filhos e suas filhas na creche; o tumulto nos horários de cuidado coletivo; e a insatisfação, por parte das profissionais, com a suas práticas pedagógicas. Os desafios que se delineiam nessa situação, para as profissionais e para a coordenação, são: como atender coletivamente as necessidades das crianças? Como deveria ser a organização das atividades, no tempo e no espaço, para atender, satisfatoriamente, as necessidades das crianças? Que tipo de relação entre adultos e crianças é possível desenvolver nessa organização imposta pela Secretaria Municipal de Educação?

As educadoras infantis e as crianças vivem sempre o conflito entre o tempo como vida e como experiência e o tempo do trabalho. Isso, certamente, interfere nas relações sociais entre esses atores no cotidiano, na medida em que limita a intensidade dessas relações. As tarefas de cuidado coletivo, na UMEI Bambini, exigem uma notação de tempo diferenciada, pois os atores sociais têm necessidades individuais que demandam um tempo maior na relação de uns com os outros. As práticas sociais adotadas pelas educadoras apresentam como características: a improvisação, a

não profissionalização da ação com a criança e a descaracterização da ação pedagógica exigida no contexto do educar e do cuidar, no espaço da creche.

Nessa perspectiva, o estudo de Thompson (1998) analisa que, na sociedade capitalista, há uma disciplinarização do trabalhador, a qual se situa na relação entre patrão e empregado. O primeiro busca imprimir a sua lógica de organização e de controle do tempo com o objetivo de controlar e melhorar a produção. Nesse processo, são instituídas práticas culturais que se fundamentavam em métodos e técnicas para dar agilidade e padronizar o tempo de produção. Surgem, assim, as figuras dos supervisores e dos diretores responsáveis por controlar e padronizar o tempo de produção dos empregados. Com isso, estabelecem-se horários rígidos a serem cumpridos pelos trabalhadores sob intensa supervisão – são instrumentos disciplinadores do empregado. Entretanto, nessa ação, para o autor, existem atitudes de aceitação e/ou de resistência dessa disciplina por parte do empregado. Ele considera importante analisar o processo da industrialização e a transição para o capitalismo industrial, cuja ênfase “recai sobre toda a cultura: a resistência à mudança e sua aceitação nascem de toda cultura. Essa cultura expressa os sistemas de poder, as relações de propriedade, as instituições religiosas, etc.” (THOMPSON, 1998, p. 288). Dessa forma, o operário, no processo de disciplina, produz práticas culturais e sociais.

Ainda a respeito da relação da escola com o tempo, são importantes as contribuições de Escolano e Frago (2001). Eles analisam a presença do relógio no espaço da escola como sendo um artefato cultural que funciona como um regulador da vida da infância nesse local. É por meio dele que se marcam as horas de chegada e de saída da escola, o horário do recreio e de outros momentos institucionais. Escolano e Frago (2001, p. 44) argumentam que “o tempo é uma ordem que tem que ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada”. Para eles, os relógios escolares contribuem para a aprendizagem da regulação da vida diária por meio de sua ação reguladora. Assim, nessa perspectiva, os relógios “organizam as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem a internalização de valores da exatidão, da aplicação e da regularidade”. (ESCOLANO; FRAGO, 2001, p. 44).

Além do tempo, o lugar mais adequado para a educação da infância também é uma das temáticas dos debates entre educadores, arquitetos, políticos e outros profissionais. A esse respeito,

Escolano e Frago (2001), em seus estudos sobre o espaço escolar na Espanha, destacam que historicamente os locais próximos à natureza, no campo e ao ar livre, foram os mais defendidos pelos educadores para se tornarem escolas. Esses profissionais da educação fundamentavam suas ideias nos pressupostos divulgados por médicos e higienistas desde fins do século XIX até o início do século XX. Nos documentos oficiais sobre a construção de escolas, publicados pelo Museu Pedagógico Nacional no ano de 1911, é ressaltada a necessidade de a escola se localizar longe de locais inadequados, sem condições mínimas de higiene, e de edifícios onde são realizados outros serviços sociais, tais como o juizado e a prefeitura. No documento, também se prevê a localização da escola próxima à natureza, o que se constituiria em parte do programa pedagógico, pois favoreceria ações e estímulos, o jogo em liberdade, a contemplação natural e estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral. (ESCOLANO; FRAGO, 2001).

3.2.6 As famílias e a educação de suas crianças na creche: desafios da tessitura da rede de relações sociais

“[...] eu achei os pais deste ano bem cuidadosos, sabe, bem reivindicativos que acompanham mais de perto o nosso trabalho. Mas tem coisas que eles cobram também, mas tem coisas que eles deixam a desejar.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, outubro de 2008).

A saúde das crianças e das educadoras interfere no cotidiano delas na UMEI Bambini. Uma vez, as crianças estavam com conjuntivite e, possivelmente, a doença foi transmitida para as docentes, as quais tiveram que se afastar do trabalho por licença médica. Essa situação modificou os rumos desta pesquisa no turno da tarde, porque as educadoras infantis que substituíram as licenciadas se sentiram constrangidas com a presença da pesquisadora, e, por isso, a pesquisa, nesse turno, passou a ser realizada com a turma de crianças de um e dois anos desta UMEI. As profissionais dessa turma se dispuseram a participar da pesquisa a partir de então.

Nessa turma, houve uma rotatividade entre as educadoras, pois uma delas pediu exoneração do cargo para assumir sua função em outra instituição, para a qual ela tinha prestado concurso e

havia sido aprovada. Passaram por essa turma outras duas educadoras para substituir a que havia saído, uma depois da outra, antes que uma terceira educadora ocupasse a posição de forma definitiva, pois o cargo dela ficara vago. Das três educadoras que atuavam na turma de um ano, no período intermediário e no período da tarde, uma tinha Graduação em História e as outras duas a habilitação em Magistério, ou seja, eram educadoras infantis que não possuíam experiência em turmas de educação infantil.

Essa turma era constituída por onze crianças frequentes, no período observado, sendo seis meninos e cinco meninas na idade de um ano. Um dos meninos era deficiente e ficava mais no período da manhã. As outras crianças já conseguiam andar, haviam desenvolvido a linguagem oral e estavam em um momento de conflitos entre os comportamentos sociais que as educadoras valorizavam e o modo como se comportavam nas relações entre seus pares. Elas gostavam das atividades livres no pátio e das brincadeiras com água. Os principais atritos, entre eles, aconteciam nos momentos em que tinham que dividir os brinquedos uns com os outros.

As famílias das crianças desse grupo, por sua vez, eram constituídas por mulheres que exerciam as funções de artesãs, educadoras infantis, donas de casa, recepcionistas e auxiliares de serviços gerais, e por homens que atuavam nas funções de pedreiros, eletricitas, artesãos e vigilantes. A formação escolar deles estava entre o 1º Grau incompleto e o 2º Grau, hoje denominados de Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente. A situação da vida escolar dessas famílias é muito próxima daquela apresentada pelas educadoras infantis: pais com pouca instrução escolar e filhos que estudaram um “pouco mais”. No caso das educadoras infantis, elas tiveram a certificação escolar que lhes rendeu uma profissão: professora. Esse cenário, que reúne as famílias em situações sociais e culturais diversificadas, é propício para o desenvolvimento das relações de poder, onde os envolvidos estarão configurando uma educação para as crianças na creche. E o papel das famílias, nesse processo, vai ser desempenhado a partir de sua história e dos lugares sociais de que vieram e que ocupam.

As famílias, no desenrolar das relações cotidianas, respondem às ações educativas, promovidas na UMEI, de formas tão diferentes que, às vezes, surpreendem ou decepcionam as educadoras infantis. Essas respostas atendem às expectativas das educadoras infantis quando são

demonstrações de admiração e aprovação das ações docentes e quando são participações nas atividades cotidianas solicitadas pela creche, mas, quando as famílias não comparecem pessoalmente ou por meio de correspondência escrita na agenda, na creche, há uma desaprovação dessas atitudes por parte das docentes. Há ainda aquelas famílias que não demonstram nenhuma reação diante das produções das crianças na creche, sendo interpretadas pelas educadoras infantis como desinteressadas pela vida de seus filhos na instituição. Tal situação pode ser vista nos seguintes depoimentos:

“Foi assim na nossa primeira reunião com as famílias com as turminhas do ano passado, aquele contato para você estar entregando portfólio das crianças. Acaba que a gente não sabe quanta coisa boa que lá no berçário a gente possa estar produzindo com as crianças, o quanto eles tem a desenvolver e assim a carinha da mãe, do vovô, da vovó, da tia... E nem eles também tem essa visão o quanto pode ser feito mesmo no berçário, então, o que me marcou foi essa primeira reunião pedagógica quando foi para gente fechar o semestre entregar as atividades das crianças e assim a gratidão de muitas delas. Tem alguns que não reconhecem, não são agradecidos, a gente tem essa dificuldade dessa relação a reciprocidade do reconhecimento do trabalho a maioria deixa a gente maravilhada, instigando para que a gente faça mais e mais, porque você vê ali a alegria da família, reconhecendo o seu trabalho com as crianças.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, outubro de 2008).

“A grande preocupação delas é com o cuidado, acho que elas vieram com aquela expectativa, eu acho que é aquele medo que o povo tinha de creche antigamente. Ligavam creche automaticamente à maldade, maus tratos, a um lugar não bom. O povo tem uma péssima visão de creche e muitos estão desconstruindo isso. Igual tem um caso específico em que a avó fala: ‘- Tira não é bom’. E a mãe fala: ‘- Não, está tudo de bom, eu estou gostando, está sendo muito bom para mim’.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, outubro de 2008).

Pode-se pensar, a partir dessas situações, que ambas, as famílias e as educadoras infantis, estão descobrindo juntas as potencialidades educativas das crianças menores de três anos na creche, no que se refere às atividades desenvolvidas e registradas pelas crianças. Assim, nos momentos em que as produções das crianças na creche são materializadas e divulgadas para as famílias, nota-se que estas não possuem subsídios para empreender uma análise sobre tais produções, e, muitas vezes, elas se surpreendem com as produções das crianças na creche. As educadoras, por sua vez, descobrem, no cotidiano, a partir do desenvolvimento dos projetos com as crianças, as suas habilidades para brincar e desenvolver a consciência corporal e tantas outras linguagens.

A criança pode, ainda, apresentar reações e comportamentos diferenciados no âmbito da família e no âmbito da creche. Isso gera estranhamento, dúvida e surpresa nas mães ao confrontarem as atitudes dos filhos nesses dois espaços, como mostra o depoimento de uma mãe:

“Em casa eu tenho que dar comida na boca. Aqui ele come sozinho não sei porquê. Aqui a mesinha, a cadeirinha é mais proporcional a ele que é pequenininha, mas em casa eu tenho que dar comida na boca. Eu não sabia que ele comia sozinho. Um belo dia eu vim aqui de tarde por causa da reunião que teve e, olha ele ali comendo sozinho! Eu fiquei apaixonada, ele come sozinho! Então isso a [...] já tinha me contado, mas eu pensei: mentira. Lá em casa ele não come sozinho, mentira. Belo dia em vi aqui realmente ele estava comendo sozinho. É bacana a gente estar em sintonia, da gente estar falando do que está acontecendo em casa e aqui.” (Mãe em entrevista à pesquisadora, novembro de 2008).

Pode-se observar, a partir desse depoimento, uma das diferenciações entre o cuidado familiar e o cuidado na creche. Ambos têm como alvo principal o atendimento às necessidades da criança, mas se diferenciam nos modos adotados, pois, na UMEI Bambini, as crianças são incentivadas a desenvolver as habilidades de cuidarem de seus corpos e de se alimentarem sozinhas. Há também o pressuposto de que, na socialização entre os pares, os pequenos desenvolvem habilidades por meio da participação nas atividades do grupo – aprendizagem social. Já no interior da família, a prática se diferencia na medida em que as mães tentam atender, de forma mais individualizada, os seus filhos.

Como na UMEI Coração, há também um desvelamento do significado dos termos educar e cuidar e do que eles representam em termos de atividades realizadas e legitimadas socialmente na UMEI Bambini. A creche, como um espaço educativo, se torna, nesse cenário, um campo de atuação a ser desbravado, em seu potencial, pelos atores sociais: famílias, crianças e educadoras infantis. As expectativas mais comuns das famílias recaem nas ações que envolvem o cuidado, as quais devem ser desenvolvidas com as crianças na creche, e, por parte das educadoras infantis, o cuidado é uma atividade a ser aprendida no cotidiano, por meio do próprio ato de sua realização. Assim, esses atores atribuem significados aos atos de cuidar e educar e desvelam modos para desenvolvê-los, de forma integrada, em suas ações com as crianças.

As maiores tensões que surgem nessa atividade educativa, na UMEI Bambini, estão localizadas na educação do comportamento social. As tensões são aquelas relativas ao poder simbólico que o

educador infantil exerce sobre a criança na sua educação moral e social, ou seja, na educação das emoções e da postura da criança nos relacionamentos com as educadoras infantis e com as outras crianças. Na turma de crianças na idade de dois anos, a convivência, entre elas, se torna muito complexa, pois envolve muitos atritos que desencadeiam agressões corporais, como as mordidas, as unhas e os empurrões nos colegas com os quais se desentendem. Desse modo, surgem as questões: como agir com a criança nessas situações? Como interferir junto às crianças para que haja a educação dos afetos e dos comportamentos? Tais questões se constituem nos desafios enfrentados pelas educadoras infantis da turma de crianças de um ano, conforme o depoimento a seguir:

“É saber lidar com as situações tem várias situações, por exemplo, quando uma criança está brigando com a outra eu acho que é complicado você tem que ir com jeito, às vezes a gente até chama a atenção, briga com a criança: ‘não faça isso!’ Mas eu acho que eu ainda não consegui pegar esse jeito de chamar a criança, eu estou começando agora. No começo eu não tinha, não sabia lidar com isso, hoje eu já trabalho um pouco melhor com isso: chamo a criança converso com ela falo que não pode brigar com o outro, ele é o seu amiguinho, procuro fazer carinho, isso já está acontecendo. Fazer com carinho, eu acho que é um desafio para a gente que está lá para educar para cuidar e ensinar também é uma tarefa difícil, mas eu acho que é gratificante mesmo no final do ano mesmo a gente vai sair daqui feliz.” (Educadora Infantil em entrevista à pesquisadora, outubro de 2008).

Além dos atritos que ocorrem entre as crianças no cotidiano, a educação do comportamento à mesa também faz parte do currículo dessa turma. Nesse momento, as educadoras infantis apresentam para as crianças o desafio de comerem sozinhas, já em casa é comum que as famílias tenham a prática de auxiliá-las, levando a colher com alimento à boca delas. As famílias se surpreendem quando as educadoras relatam que as crianças já estão fazendo as refeições sozinhas na creche.

Como argumenta Elias (1993), nas sociedades, como a brasileira, em que as relações de interdependência entre as pessoas são intensificadas, a educação dos modos e dos costumes se inicia desde os primeiros anos da criança. Essa teia de relacionamentos humanos primários prepara o indivíduo para que ele adquira habilidades para tecer a sua própria rede de relacionamentos a partir da convivência com o outro. Assim, de acordo com o autor:

Quanto mais apertada se torna a teia de interdependência em que o indivíduo está emaranhado, com o aumento da divisão de funções, maiores são os espaços sociais por onde se estende essa rede, integrando-se em unidades funcionais ou institucionais – mais ameaçada se torna a existência social do indivíduo que dá expressão a impulsos e emoções espontâneas e maior a vantagem social daqueles capazes de moderar as suas paixões, mais fortemente é cada indivíduo controlado, desde a tenra idade, para levar em conta os efeitos de suas próprias ações ou de outras pessoas sobre uma série inteira de elos da cadeia social. (ELIAS, 1993, p. 198).

A educação, nessa perspectiva, se constitui em uma ação complexa exercida pelos adultos, sejam eles os pais ou os educadores pertencentes às instituições educativas, como as escolas e as creches. Os adultos, nessa relação, a partir da coerção externa, contribuem para que a criança aprenda modos de se comportar nas suas relações sociais, desenvolvendo o autocontrole de suas ações. Dessa forma, as educadoras infantis desempenham esse papel na rede de interdependência, submetendo as crianças às ações que vão desde a conversa entre os “amigos em litígio”, com pedido formal de desculpas, até a retirada da criança transgressora das regras do comportamento social da atividade coletiva que o grupo estivesse desenvolvendo no momento do atrito. A complexidade dessa ação educativa se encontra no fato de não haver o questionamento ético sobre as marcas que as punições deixam nas crianças e, ainda, sobre o entendimento delas a esse respeito.

Esses comportamentos ensinados na creche são repetidos pelas crianças em suas casas, nas relações domésticas com a sua parentela e vizinhança, como relata a mãe de uma das crianças da UMEI Bambini:

“Porque ele é muito bruto, você vê que ele tem aquele jeito muito bruto dele, mas ele pede desculpas, ele percebe que ele fez a coisa errada, sabe, eu não sei explicar direito, mas eles passam uma certa confiança para o [Beto] que eu acho que eu não saberia passar pra ele em casa entendeu? É tipo assim [...] que ele errou que ele pode pedir desculpa que vai passar. Mas lá em casa às vezes ele machuca o meu sobrinho, quando ele pede desculpas o primo continua a chorar ele diz: eu pedi desculpas, eu pedi desculpas. Quer dizer: eu já te pedi desculpas. E eu acho que ele não seria assim se ele não tivesse aqui.” (Mãe em entrevista à pesquisadora, outubro de 2008).

No cotidiano da pesquisa, nessa creche, foram observadas outras situações em que os conflitos entre as crianças extrapolaram o âmbito da creche e foram para o interior das famílias. É comum, no final do horário, que as mães com filhos nessa turma (de crianças na idade de um a dois anos), quando encontram as suas crianças com marcas de mordidas no corpo, procurem a mãe ou o pai

da criança agressora para conversar. Dessa forma, a situação do conflito entre as crianças sai do controle das educadoras infantis e passa a ser uma tensão entre as famílias. Os contornos da rede de relações de interdependência, nessa situação, se expandem, e os atores sociais dão novos contornos a essa rede, trazendo ainda uma outra forma de as famílias lidarem com o incomodo das agressões entre os filhos na creche: a intervenção das famílias em favor de suas proles. Essa ação das famílias se concretiza pela comunicação formal da ocorrência dos atritos entre as crianças. Na maioria das vezes, as famílias se entendem a partir desse diálogo. A educação das condutas e das emoções das crianças, em seu convívio social na UMEI Bambini, envolve as famílias e as educadoras infantis. Entretanto, nem as famílias, nem as educadoras infantis conseguem influenciar completamente a criança de modo que ela não dê vazão, de forma agressiva, aos seus impulsos na relação com os seus pares.

Ao considerar o pressuposto de Elias (1993) sobre o processo de civilização, que é constituído por mudanças nos sentimentos e nas condutas das pessoas, em uma direção específica, não planejada por ninguém, pode-se pensar que essas crianças, as suas educadoras infantis e as suas famílias estão ligadas em uma rede de interdependência na qual o processo civilizador da criança está em seu início. Assim, toda a realidade em que esses atores estão inseridos contribuirá para que as mudanças ocorram, ou não, nos comportamentos das crianças.

Dessa forma, a relação entre as famílias e a creche, na UMEI Bambini, reproduz as tensões e as relações de poder existentes na sociedade, visto que a educação das crianças compreende também a aprendizagem das normas de conduta social e do comportamento moral. Contudo, as famílias entendem que essas normas são importantes para a inserção de seus filhos na sociedade. E à creche cabe o papel de inculcar nas famílias os espíritos do Estado sobre a moral familiar também.

Na perspectiva dos coordenadores e das educadoras infantis, a participação das famílias no cotidiano das crianças, na creche, é uma ação educativa que contribuirá duplamente para o desenvolvimento das ações de cuidar e de educar para com as meninas e com os meninos. Primeiro, porque essa participação da família facilita a ação da UMEI na educação da própria família, para que haja sua participação na creche, o cumprimento das regras e normas estabelecidas para o seu funcionamento e o desenvolvimento das ações de cuidar e de educar as

crianças, em suas práticas familiares, condizentes com aquelas defendidas pelos profissionais da creche. E, segundo, porque contribui para o desenvolvimento de relações mais abertas e dialógicas entre as famílias e a creche, tendo como fundamento o conhecimento, por parte das famílias, sobre a proposta pedagógica da instituição, das suas finalidades e da sua adesão à creche. Para atingir tais objetivos, os profissionais adotaram várias estratégias para o relacionamento com as famílias: as reuniões de pais; os rituais, como a festa da família e a festa junina; assim como a exigência do cumprimento das regras e dos horários estabelecidos pela UMEI Bambini.

Por seu lado, as famílias ocupam um espaço na creche e conseguem, mesmo que de forma discreta, influenciar na forma e no conteúdo das relações com a UMEI Bambini, seja por meio das queixas junto à coordenação pedagógica, seja pela participação nas reuniões de pais e nas reuniões do Colegiado da creche. Assim, é por meio dos conflitos, das tensões e das concordâncias, entre as famílias e a creche, que se configuram os modos de educar e de cuidar das crianças na UMEI Bambini. A família também tenta inserir outras formas de participação na vida de sua criança, na creche, como a correspondência por meio da agenda e a participação de outros membros da família, como primos, irmãos mais velhos, tios e outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se identificar o processo de construção das relações entre a família e a creche pública, desvelando as tensões, os conflitos, os encontros e os desencontros que emergem dessas relações no cotidiano dos atores envolvidos na educação coletiva e nos cuidados das crianças menores de três anos. O foco das análises foi as famílias, as crianças e as educadoras infantis, atores sociais que estabelecem entre si relações de interdependência, e, assim, vão tecendo a trama da sua “rede” de relações. A tessitura dessa rede envolve esses atores sociais e as suas diversas referências acerca dos conceitos de família, de educação infantil e de criança e dos direitos desta última ao cuidado e à educação nos espaços coletivos de educação.

A relação entre a família e a creche sofre, ao mesmo tempo, impactos da legislação, da mudança do conceito de família e da política de educação infantil. A Constituição Federal de 1988 desencadeou um processo de mudanças na história das instituições de educação infantil, as quais passaram a ser regidas por uma legislação específica a nível nacional e municipal. No primeiro nível, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), que insere a creche como primeira etapa da educação básica e determina que os termos creche e pré-escola sejam utilizados para fazer referência às idades das crianças atendidas: de zero a três anos (creche) e de quatro a cinco anos (pré-escola), e não para se referir às instituições de educação infantil. A formação mínima em Magistério, para os profissionais dessa modalidade de ensino, também foi prescrita por essa Lei. Outras legislações foram significativas nesse processo, tais como: o Estatuto da Criança e do Adolescente, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os documentos que estabelecem os critérios básicos para a infraestrutura das instituições, entre outros. A partir dessas legislações, a educação infantil passa a ser “complementar” à educação familiar, o que pressupõe que a família e as instituições de educação infantil se relacionem a partir dos princípios do diálogo e do respeito às práticas educativas e culturais umas das outras. Já no segundo nível, o dos municípios, estes puderam, a partir do respeito às determinações da legislação nacional, constituir os seus Sistemas de Ensino, criar os seus Conselhos Municipais e promover a regulamentação da educação infantil, nesse âmbito. Assim, pode-se dizer que há uma

grande influência dessas legislações nas ações desenvolvidas com as famílias e as crianças pelas Unidades Municipais de Educação Infantil, no cotidiano.

Nas duas instituições investigadas, UMEIs Bambini e Coração, o diálogo e a parceria com as famílias das crianças são os princípios definidos pelos seus profissionais nos Projetos Político-Pedagógicos que elaboram. Os formatos adotados para essa relação entre as famílias e as creches são definidos pelos mesmos princípios. Ambas as UMEIs criaram espaços para a participação das famílias nas atividades cotidianas que desenvolviam com as crianças. Entre esses espaços, destacam-se o da coordenação pedagógica e o dos eventos culturais e sociais, como as festas e as reuniões de pais. Há duas perspectivas nessas práticas socioculturais das creches: a do diálogo, no sentido de compreender e conhecer as queixas e as opiniões das famílias sobre a ação pedagógica desenvolvida na creche; e a perspectiva que se relaciona à ideia de formação das famílias para que estas venham a desempenhar o seu papel na relação com as instituições educativas e nas práticas familiares com seus filhos e filhas.

Nessas relações das famílias com as creches, ocorrem também encontros e desencontros nos relacionamentos entre as famílias e as educadoras infantis, no cotidiano das UMEIs. As considerações de que as UMEIs são um espaço adequado para o cuidado e a educação das crianças e de que suas materialidades são facilitadoras das ações educativas são vistas como sendo características de consenso entre as famílias e as educadoras infantis tanto na UMEI Coração quanto na UMEI Bambini. Entretanto, as práticas familiares de cuidado das crianças se constituem em um dos desencontros entre as educadoras infantis e as famílias.

No formato adotado para o desenvolvimento das relações entre as famílias e as creches, na UMEI Coração, destacou-se uma discussão que envolvia a função da creche no contexto atual, percebendo-se uma tensão entre a visão expressa pelas famílias e a visão expressa pelas educadoras infantis. Para as primeiras, a creche é um espaço adequado para que as crianças sejam educadas na perspectiva do comportamento social e dos valores socioculturais e cuidadas com segurança. Embora não seja um posicionamento consensual para algumas educadoras infantis, para a maioria delas, essa educação e esse cuidado deveriam ser ações realizadas prioritariamente pela família, sendo a creche uma instituição legítima para aquelas famílias em que seus membros

necessitem trabalhar fora de casa. Com isso, pode-se dizer que a situação empregatícia da família e a sua participação nas atividades propostas pelas creches interfere na posição social da família nessa relação.

A constituição da relação entre as famílias e a creche, na UMEI Coração, se dava também em um campo de tensões, as quais emergiam basicamente nas situações em que as famílias não cumpriam as normas estabelecidas pela UMEI e quando elas reclamavam de situações do cotidiano, como as eventuais trocas de peças de roupas, os acidentes ou as assaduras das crianças. Parece que subjacente a essa tensão está a ideia da “legitimidade” das ações de cuidado e de educação tanto no espaço da creche quanto no espaço familiar. O espaço criado para a resolução desses impasses é o da coordenação pedagógica, na qual a coordenadora pedagógica exerce a função de mediadora dos conflitos entre as famílias e as educadoras infantis, na creche.

Entretanto, esses contornos adquiridos pelas relações entre as famílias e a UMEI Coração são alvos de críticas por parte das famílias e das profissionais que atuam na instituição. Elas criticam principalmente as reuniões de pais: a sua periodicidade e o seu formato. No quesito periodicidade, elas afirmam que a realização de uma reunião de pais por semestre é muito pouco para se abordar o processo de educação das crianças. Já no quesito formato, as temáticas e as formas de organização das reuniões são, na maioria das vezes, cansativas e pouco produtivas, na medida em que se transforma em um momento para se relatar os comportamentos sociais das crianças, ou para se apontar as inadequações das famílias aos horários e às regras da creche. Elas apontam, ainda, que a própria organização das relações de trabalho a que estão submetidas as famílias e as educadoras infantis é um limite para a construção de outros formatos e tempos para essas relações, o que revela um impacto do ritmo dos tempos das famílias e da creche nos relacionamentos desta com aquelas e vice-versa. Há uma busca de “parceria” e de “diálogo” com as famílias, por parte da creche, sob os moldes da exigência da presença física delas nos eventos promovidos pela instituição, o que parece ser um agente limitador da participação daquelas famílias que, por motivos diversos, não têm disponibilidade para desempenhar o papel social idealizado pelas profissionais da UMEI Coração.

A UMEI Bambini, por sua vez, além das reuniões e dos eventos culturais, possui uma estratégia diferente para se relacionar com as famílias: a correspondência sob o formato de cartas. Essa ação possibilitou o levantamento das concepções, expectativas e disponibilidades das famílias para contribuir com a creche. As respostas das famílias mostram que elas têm uma expectativa da creche como sendo um lugar de cuidado e de educação de seus filhos e, até mesmo, como uma possibilidade de ascensão social deles. As cartas-respostas revelam outras possibilidades de participação na vida das crianças, na creche, que as famílias disponibilizam, como garantir a frequência delas na instituição e promover nelas, por meio da relação entre elas e suas famílias, atitudes de comportamento moral e de respeito à creche. Nessa UMEI, as famílias têm esse importante espaço para se pronunciarem também a respeito de variadas temáticas.

Assim, como na UMEI Coração, na UMEI Bambini, as tensões emergem quando as famílias não correspondem às expectativas dos profissionais da creche em relação ao cuidado e à educação que as famílias oferecem às crianças, em casa. Há, nas ações desenvolvidas com essas famílias nessa instituição, uma tentativa de influenciar e modificar as práticas familiares dos cuidados com a higiene, a alimentação, o vestuário e a saúde das crianças e do conteúdo cultural da educação familiar, aos quais as crianças têm acesso na sua vida social, em casa.

A relação entre a família e a creche, na UMEI Bambini, tem duas características distintas. Por um lado, os profissionais buscam conhecer as famílias por meio do levantamento das suas expectativas sobre a creche, das suas concepções sobre família e da participação familiar na educação dos filhos, e, por outro lado, eles adotam ações que visam modificar o comportamento familiar em relação aos cuidados e à educação das crianças. As famílias, por sua vez, utilizam o espaço da coordenação para expressarem os descontentamentos com as ações dos profissionais da creche que lhes provocam constrangimento ou insatisfação. Nesse quadro, as relações entre os atores sociais dessa instituição se desenvolvem, e eles se constituem mutuamente em seus papéis de famílias e de profissionais da creche.

A busca da compreensão dos significados atribuídos pelos atores sociais nessa experiência de educação e de cuidados das crianças em espaços coletivos, implementados nesta pesquisa, pode contribuir com as discussões no campo da educação infantil acerca dessa temática, além de

também contribuir com os debates entre os profissionais que atuam nas instituições de educação infantil.

A partir de todas as análises realizadas sobre as UMEIs, na cidade de Belo Horizonte, é importante salientar que esta pesquisa não esgotou as discussões sobre o tema da relação entre os atores sociais no cuidado e na educação das crianças menores de três anos de idade, nas instituições de educação infantil do município. No desenvolvimento deste estudo, muitas outras importantes questões surgiram, as quais demandarão discussões conceituais e estudos mais aprofundados, pois são questões que se situam no campo da educação familiar e da educação da creche, o qual oferece uma gama de temáticas fundamentais para o desenvolvimento da educação e da sociedade brasileira de um modo geral.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME/BH nº 01/2000, de 11 de novembro de 2000**. Fixa normas para a educação infantil no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte: CME, 2000.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SMED nº 056/2002**. Dispõe sobre a criação de grupo de trabalho da secretaria municipal de educação. Belo Horizonte: PBH/SMED, 2001a.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para o projeto político-pedagógico da educação infantil**. Belo Horizonte: PBH/SMED, 2001b.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Convênios celebrados com instituições comunitárias e filantrópicas de atendimento à criança, 1983. 2000. In: SILVA, Isa T. F. Rodrigues. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000**. 2002. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Projeto Político-Pedagógico**. Belo Horizonte: UMEI CORAÇÃO, 2006.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Suzanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Espíritos de Estado: gênese e estrutura do campo burocrático. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus. 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1970.

_____. **O poder simbólico**. 3 ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Parecer CEB nº 022/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Relator: Regina Alcântara de Assis. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF: SEF/COEDI, 1998a, 2v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB nº 01/99, de 07 de abril de 1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Encarte 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CEB nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelwiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (Orgs.). **Educação infantil, pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: Coordenadoria Geral de Educação Infantil, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. A Mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**: revista de estudos e pesquisas em educação/Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar., 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CHAMBOREDON, J. C.; PRÉVOT, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**: revista de estudos e pesquisas em educação/Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov., 1986.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade**: uma crítica a Freud a partir da mulher. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990 *apud* CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Galdis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 318- 345, maio/ago., 1996.

_____. A desqualificação da família para educar. **Cadernos de Pesquisa**: revista de estudos e pesquisas em educação/Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 102. p. 46-64, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral

de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, DF, 1998. 2v.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: o rap e funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação, moral**. Porto, Portugal: Res-Editora, 1987.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, v 2.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, v 1.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994a.

ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antônio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de (Org). **Educação da infância, história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Alexia Luciana. **Educação infantil: direito da criança, dever do Estado, opção da família, a experiência do município de Belo Horizonte**. 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, Belo Horizonte, 2002.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente**: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, [s.d.]. *apud* CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

GONDRA, José Gonçalves. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 99-117, jan./jun., 2000.

_____. Higienização da infância no Brasil. In: GONDRA, José G. (Org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alyson; SALES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex-UFMG, 2002, cap. 1, p. 13-30.

HOLM, Anna Marie. **Baby-art**: os primeiros passos com a arte. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência da infância? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 379-390, maio/ago., 2005.

KRAMER, Sônia. **A política pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN, Moysés. A educação assistencialista. In: KUHLMANN, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 181-196.

_____. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **Quinhentos anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 3-30.

_____. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001a.

LENOIR, Remi. Une évidence d'état: la famille. **Sociétés et representations**, Paris, v. 2, n. 10, p. 397-426, 2000.

_____. A propos de la généalogie de la moral familiale. **Actuel Marx**, Paris, n. 37, p. 43-54, 2005.

_____. Contrôle (du) social. La construction d'une notion et ses enjeux. **Informations Sociales**, Paris, v. 6, n. 126, p. 6-15, 2005a.

_____. Politiques familiales et modes de gestion des populations: dans une perspective historique. **Informations Sociales**, Paris, v. 3, n. 139, p. 10-21, 2007.

LÜWY, Michael; SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia**: o romantismo na contramão da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Receitas de civilização**: a aliança médico-mulher e a educação da família brasileira na primeira república: saúde, sexo e educação. Rio de Janeiro: IBMR, n. 36, 2005.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite no império. In.: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, p. 33-60, 2001.

_____. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 485-507, mai/ago., 2005.

MOSS, Peter; PENCE, Alan; DAHLBERG, Gunilla. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MULLER, Ana Cristina. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago., 2006.

NODDINGS, Nel. **Caring**: a feminine approach to ethics and moral education. Bekerley: University of California Press, 1994 *apud* CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

MESMIN, G. La artuitectura escolar, forma silenciosa de la enseñanza. **Janus**, n.10, 1967.

OLIVEIRA, Cristiane Nunes; LACERDA, Thais Tavares; ROCHA, Maria da Consolação. Educação infantil e a luta pela isonomia salarial e de condições de trabalho nas escolas municipais de Belo Horizonte. **Revista em rede, SINDREDEBH**, Belo Horizonte, n. 0, dez., 2006.

OLIVEIRA, Cristiane Nunes; LACERDA, Thais Tavares; ROCHA, Maria da Consolação; GAMA, Gislane. Perguntas freqüentes nas UMEIS. Formação em rede. **Cadernos de formação do SINDREDEBH**, Belo Horizonte, n. 0, jun., 2009.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino. In: **23ª reunião da ANPED**, Caxambu, setembro de 2000.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia de pequena infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 86, p. 219-242, 2004.

QUINTANA, Mário. Esconderijos do tempo. L&PM, 1980.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **Quinhentos anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (Orgs.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995, p. 167-190.

SILVA, Isabel de oliveira. **Identidade profissional e escolarização de educadoras de creche comunitária: histórias de vida e produção de sentidos**. 1999. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

_____. **Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte**. 2004. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SILVA, Isa T. F. Rodrigues. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000**. 2002. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. SP, n. 112, p. 7-31, 2001.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. A pesquisa em sociologia da Educação. In.: VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TERRA, Cynthia Alessandra. **A implementação do atendimento público de educação infantil em Belo Horizonte: processo e perspectivas**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2008.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo**. 1986. 347 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000). In: **30ª reunião anual da ANPED**, Caxambu, outubro de 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PÚBLICO: EDUCADORAS DO BERÇÁRIO

A. HISTÓRIA PESSOAL:

1. Fale sobre você (sua infância, sua família, as escolas onde estudou, seus professores ou outro tema que quiser).

B. A CARREIRA NO MAGISTÉRIO:

1. Fale sobre a sua experiência na profissão docente (quando começou, onde, com que turma).
2. Como foram os seus primeiros momentos na sala de aula?

C. A CARREIRA DE EDUCADORA INFANTIL:

1. Conte como você se tornou educadora infantil da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
2. Quais eram suas expectativas ao se inscrever no concurso?
3. Fale sobre suas primeiras impressões ao ingressar na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
4. O que mais chamou sua atenção?
5. O que era familiar para você e o que era novo?
6. Quando foi nomeada, você tinha experiência com turmas de educação infantil?
7. Em caso afirmativo, qual era a sua experiência profissional? (com quais idades já tinha atuado)
8. Em caso negativo, qual foi a primeira turma com a qual atuou?
9. Como foi esta experiência para você?
10. Você teve dificuldades nessa experiência? Quais? Como você as superou?
11. Quem ajudou você a superar?

D. O EXERCÍCIO DA CARREIRA NA UMEI:

1. Fale sobre os primeiros momentos seus na UMEI.
2. Existe algum fato que você se lembre e queira relatar?
3. Quais foram as suas primeiras impressões sobre a UMEI? O que mais te chamou a atenção nesse primeiro contato?
4. Há quanto tempo você trabalha nesta UMEI?
5. Por que você está lotada nesta UMEI?
6. Você já atuou em outras turmas de crianças aqui na UMEI? Quais?
7. Como você chegou nesta turma? Fale sobre a forma como são distribuídas as turmas nesta UMEI.
8. Você concorda com esse processo de distribuição de turmas? Por quê?
9. Você mudaria alguma coisa nesse processo? O quê?
10. A UMEI tem um projeto pedagógico? Como ele foi elaborado?

E. A ATUAÇÃO NO BERÇÁRIO:

1. Como é o dia a dia no berçário?
2. O que você considera necessário para se trabalhar no berçário?
3. Fale sobre as crianças com as quais você trabalha.
4. O que chama a sua atenção nessas crianças?
5. Existe alguma criança na turma que chama a sua atenção? Por quê?
6. No seu cotidiano com as crianças quais são os maiores desafios encontrados? Por quê?
7. De que forma você lida com esses desafios?
8. No cotidiano com as crianças quais são os facilitadores do trabalho? Por quê?
9. Nesse tempo de atuação com o berçário quais as situações em que você teve maior dificuldade para resolver? Por quê?
10. Quais as atividades realizadas com as crianças que elas mais gostam? Como elas se manifestam?
11. Quais atividades que as crianças não gostam? Como elas se manifestam?
12. Como é para você atuar com as crianças desta idade?
13. Como você analisa a organização atual das educadoras do berçário.
14. Como é feita a comunicação entre as educadoras? Por quê?

15. Como é feita a comunicação entre as educadoras e as famílias? Por quê?

F. A RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS:

1. Como são as famílias das crianças?
2. Como você se relaciona com elas?
3. Na sua perspectiva, quais são os motivos que levam as famílias a procurarem a UMEI para matricularem seus filhos e/ou filhas?
4. Quais são as dúvidas mais comuns dessas famílias sobre o projeto educativo da UMEI?
5. Quais são os momentos destinados ao encontro com as famílias nesta UMEI?
6. Como são esses momentos?
7. O que você acha desses momentos?

G. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. Qual é a sua formação profissional?
2. Você considera que a sua formação profissional contribuiu/contribui ou não com a sua atuação profissional com as crianças? Por quê?
3. Em caso afirmativo, conte de que maneira a sua formação profissional contribui com a sua atuação no dia a dia com as crianças.
4. Você participa dos eventos de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação? Por quê?
5. Em caso afirmativo, qual é a sua opinião sobre esses eventos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação?
6. Você mudaria alguma coisa nesses eventos? O quê? Por quê?
7. O que você considera fundamental que um educador infantil tenha em sua formação acadêmica?

PÚBLICO: FAMÍLIAS

A. HISTÓRIA:

1. Fale um pouco sobre vocês: (quem são, quantos são, o que fazem ou outro assunto que quiser).
2. Fale sobre seus filhos e filhas.
3. O(A) _____ que lugar ocupa? (primeiro filho(a) caçula ou outro).

B. A ESCOLHA DA UMEI:

1. Como vocês ficaram sabendo desta UMEI?
2. Por que a escolha desta UMEI para matricular seu(ua) filho(a)?
3. Como foi o processo de matrícula de seu(ua) filho(a) na UMEI?
4. A partir de qual idade a sua criança começou a frequentar a UMEI?
5. Vocês têm outros filhos(as) nesta UMEI?
6. Vocês tiveram experiência em outra instituição de Educação Infantil?
7. Caso afirmativo, conte como foi esta experiência.

C. EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA:

1. Quando matriculou seu(ua) filho(a) na UMEI o que vocês esperavam?
2. Você tinha algum receio? Qual?
3. Como vocês percebem o atendimento da UMEI? Por quê?
4. E as educadoras que atendem ao seu(ua) criança?
5. O que vocês acham da organização das educadoras? Como vocês percebem que é o relacionamento delas com sua criança?
6. E como é o relacionamento delas com vocês? O que vocês acham desse relacionamento?

D. A CRIANÇA:

1. Conte como foram os primeiros dias em que seu(ua) filho(a) começou a frequentar a UMEI. (Quais foram as reações dele(a), sua reação, das educadoras).

2. Fale sobre o seu dia a dia com a criança (dias em que ele(a) vai para a UMEI: como se arrumam, a que hora acordam, o que fazem antes de ir, etc, e os dias em que ela(e) não vai para a UMEI o que faz, a que horas acordam etc.).
3. Quem leva e quem busca a criança na UMEI? Por quê?
4. Que ele(a) sabe fazer sozinho?
5. Em casa do que ele(a) mais gosta de brincar?
6. Em casa, do que ele(a) não gosta?
7. Vocês acham que ele(a) gosta da UMEI? Por quê?

E. O COTIDIANO DAS CRIANÇAS:

1. Vocês sabem como é o dia a dia da criança na UMEI?
2. Como vocês analisam esse cotidiano?
3. Vocês conhecem o espaço da UMEI?
4. O que vocês acham desse espaço?
5. Vocês participam das reuniões de pais? Por quê?
6. Quais os assuntos que vocês consideram importantes de se falar nessas reuniões? Por quê?
7. O que vocês acham da agenda da criança? Por quê?
8. Quando vocês precisam falar alguma coisa com as educadoras, o que fazem? Por quê?
9. Qual(is) é(são) os assuntos sobre os quais vocês mais conversam com as educadoras?
10. Vocês mudariam alguma coisa nesta UMEI? O quê?
11. Vocês têm alguma coisa que gostariam de falar? O quê?

APÊNDICE – B: QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR – Educadoras Infantis

_____, este questionário tem como objetivo complementar as informações da pesquisa que estou realizando nesta Unidade Municipal. Conto com a sua colaboração no sentido de preencher os dados que seguem.

Obrigada,
Maria das Graças

Nome: _____

Idade: _____

Estado civil: () solteira () viúva () divorciada () outros

() casada. Profissão do marido _____. Ocupação que exerce: _____

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Tem filhos? () sim Quantos meninos ____ meninas ____

() não

Formação profissional:

A. Ensino Médio

Curso: _____

Escola(s) onde cursou:

Ano de conclusão do curso: _____

Local: _____

B. Graduação

Curso: _____

Escola (s) em que cursou:

Ano de conclusão do curso: _____

Local: _____

C. Pós-graduação

Curso: _____

Escola(s) em que cursou: _____

Ano de Conclusão do curso: _____

Local: _____

Família:

A. Local onde nasceu: _____

B. Local onde foi criada: _____

C. Tem irmãos? () sim. Quantos? Homens ____ mulheres ____
Qual posição você ocupa? (filha mais velha, mais nova, outros).

() não

Filiação:

Profissão do pai: _____

Ocupação do pai: _____

Escolaridade do pai: _____

Escola(s) onde cursou:

Local onde estudou: _____

Profissão da mãe: _____

Ocupação da mãe: _____

Escolaridade da mãe: _____

Escola(s) onde estudou:

Local onde estudou: _____

Avós Paternos:**Avô**

Profissão: _____ Ocupação: _____

Escolaridade: _____

Escola(s) onde estudou:

Local: _____

Avó

Profissão: _____ Ocupação: _____

Escolaridade: _____

Escola(s) onde estudou:

Local: _____

Avós maternos:

Avô

Profissão: _____ Ocupação: _____

Escolaridade: _____

Escola(s) onde estudou: _____

Local: _____

Avó

Profissão: _____ Ocupação: _____

Escolaridade: _____

Escola(s) onde estudou: _____

Local: _____

APÊNDICE – C: QUESTIONÁRIO COMPLEMENTAR – Famílias

Familiares do(a) _____, este questionário tem como objetivo complementar as informações da pesquisa que venho realizando nesta Unidade Municipal. Conto com a colaboração de vocês no sentido de preencher as perguntas que se seguem.

Muito obrigada!

Maria das Graças

Filiação: _____

Nome da mãe: _____

Local onde nasceu: _____

Data de nascimento: _____

Profissão: _____ Ocupação: _____

Escolaridade:

Ensino fundamental: () completo () incompleto

Escola(s) onde estudou: _____

Ensino Médio-2º Grau () completo Qual? _____ () incompleto

Escola(s) onde estudou: _____

Graduação: () completo Qual? _____ () incompleto

Faculdade onde cursou: _____

Nome do pai: _____

Local onde nasceu: _____

Data de nascimento: _____

Profissão: _____ Ocupação: _____

Escolaridade:

Ensino Fundamental: () completo () incompleto

Escola(s) onde estudou: _____

Ensino Médio-2º Grau () completo Qual? _____ () incompleto

Escola(s) onde estudou: _____

Graduação: () completo Qual? _____ () incompleto

Faculdade onde cursou: _____

Avós maternos:

Avó

Local onde nasceu: _____

Profissão: _____ Ocupação: _____

Escolaridade:

Ensino fundamental: () completo () incompleto

Escola(s) onde estudou:

Ensino Médio-2º Grau () completo Qual? _____ () incompleto

Escola(s) onde estudou: _____

Graduação: () completo Qual? _____ () incompleto

Faculdade onde cursou: _____

Avô

Escolaridade:

Ensino fundamental: () completo () incompleto

Escola(s) onde estudou:

Ensino Médio-2º Grau () completo Qual? _____ () incompleto

Escola(s) onde estudou: _____

Graduação: () completo Qual? _____ () incompleto

Faculdade onde cursou: _____

Avós paternos:

Avó

Escolaridade:

Ensino fundamental: () completo () incompleto

Escola(s) onde estudou:

Ensino Médio-2º Grau () completo Qual? _____ () incompleto

Escola(s) onde estudou: _____

Graduação: () completo Qual? _____ () incompleto

Faculdade onde cursou: _____

Avô

Escolaridade:

Ensino fundamental: () completo () incompleto

Escola(s) onde estudou:

Ensino Médio-2º Grau () completo Qual? _____ () incompleto

Escola(s) onde estudou: _____

Graduação: () completo Qual? _____ () incompleto

Faculdade onde cursou: _____