

3. Sujeitos, narrativa e discursos: da apropriação de uma história à possibilidade de sua ressignificação

A história como um texto; texto escrito e inscrito “por” e “nos” sujeitos. História-texto, no sentido de Benjamin (1987a, 1987b), que reclama ser olhado, contemplado, revisto, reconstruído. Neste capítulo, enfatizo os temas que emergiram das entrevistas realizadas com cada uma das professoras e com o grupo de trabalho da creche. Reafirmo esse processo de pesquisa, fundamentado em Bakhtin (1998, p. 74), como um palco onde diferentes sujeitos narram uma história vivida, onde tempos e espaços coincidem e se reforçam.³⁷ Proponho-me a aproximar da escola, dos sujeitos dessa história, de suas trajetórias e de seus saberes.

Ressalto os diferentes lugares de fala dos sujeitos, bem como suas relações hierárquicas e de poder. Neste caso, tanto as entrevistas individuais remeteram os sujeitos a um espaço-tempo de rememoração de uma história vivida e partilhada em suas muitas contradições e tensões, quanto a entrevista coletiva constituiu uma possibilidade de dar ênfase à palavra de cada uma das professoras contextualizada pelos discursos umas das outras e pelos lugares de onde cada uma fala. Tornaram-se, nesse sentido, palco de experiências e aprendizados coletivos.³⁸

Professoras e crianças vêm-se envolvidas por um cotidiano repleto de expectativas, teorias, referenciais, parâmetros dos quais ou não participaram na sua elaboração ou foram incluídas de forma restrita. Não se reconhecem no que lhes é passado, mas se vêm obrigadas a executar uma série de orientações. Suas histórias e saberes, mais que deixados em segundo plano, não são sequer cogitados e não se revelam. Entre a exigência de teorias e práticas cuja história de formação das professoras não lhes possibilitou se apropriar e uma trajetória de desgaste nas instituições de Educação Infantil, em muitos casos, expressam uma prática

³⁷ Amorim (1998: 80), com base em Bakhtin (1998), afirma que o discurso dos sujeitos – objeto cultural – é objeto polifônico e dialógico. Polifonia pressupõe múltiplas vozes que falam em um mesmo lugar, o que requer uma síntese dialética das instâncias criadoras do texto. Tal perspectiva busca, sobretudo, incorporar o lugar da palavra do outro – a alteridade – no interior do texto, sujeitos que falam tanto quanto o pesquisador, suscitando uma outra inteligibilidade das relações enunciativas.

³⁸ Sobre este tema, sugiro a leitura de FIGUEIREDO, Fabiana *et. al.* (2003).

espontânea e assistemática, que acaba restringindo, quando não desqualifica, suas relações com as crianças.

Se, por um lado, é relevante questionar os diferentes processos, formas e conteúdos de formação das professoras, problematizar a expressão do corpo, das artes, da brincadeira, das concepções de infância, e buscar teorias que possam se traduzir em outros modelos e práticas pedagógicas (KISHIMOTO, 2000; 2001), por outro, ao aproximar das professoras da Educação Infantil, mais que apontar conceitos e concepções para sua prática pedagógica, percebo a riqueza do que as professoras trazem e expressam, entrelaçando histórias de formação e experiências pedagógicas à sua condição humana. A elaboração do conhecimento na escola é complexo e contraditório, marca os corpos, as memórias e as experiências das professoras, o que Arroyo (2000, p. 241) refere como condição de “humana docência”:

Faz parte de nosso ofício entender os processos históricos de desenvolvimento e formação humana, os processos civilizatórios e culturais, o progresso do conhecimento acumulado, mas também faz parte de nosso ofício entender que esse movimento não é linear, cumulativo, é um processo truncado pelos brutais mecanismos de desumanização.³⁹

Afirmo, nesse sentido, o desafio de entender a “densidade dos processos” experimentados por professoras e crianças na Educação Infantil: as infâncias de crianças e adultos, suas histórias de precariedade, mas também de resistências. Ressaltar uma lida cotidiana que se expressa ideológica e envolve crianças e professoras não se justifica pela conclusão preconceituosa e apressada de que as práticas pedagógicas expressas no cotidiano das creches apenas se constituem de forma precária. Talvez, em muitos momentos, se expressem precária, mas não esgotam o real.

3.1 Sujeitos que tecem uma história que os enreda

São muitos, ricos e distintos os lugares sociais dos quais os sujeitos participam, narram, se apropriam de suas histórias e partilham da construção da história da Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Nas experiências

cotidianas, vê-se tecida uma vida coletiva, uma trajetória que consolida discursos e significados sociais. São falas, ações, relações, conceitos e preconceitos que, dia-a-dia, se alimentam, se desconstroem e podem ser reelaborados:

Eu trabalhava na Associação do Bairro. A creche surgiu com as mães para quem era dado um curso de corte e costura, para que elas tivessem onde deixar os filhos. A comunidade pediu que tivesse esse tipo de curso, e a associação montou com ajuda da Secretaria do Trabalho. A demanda era muito grande e não tinha vaga na creche 'C'⁴⁰. Então falaram que a gente podia fundar uma creche. (Gilce)

Uma vida partilhada nos bairros vai se constituindo em palco de demandas por uma situação melhor. Em cada conquista, novos desafios. As primeiras solicitações da comunidade não se fundam no reconhecimento de direitos. Restringem-se, por exemplo, a cursos que auxiliam no aprendizado de um ofício e à possibilidade de alguma geração de renda. Cruzam-se com a necessidade de ter onde e com quem deixar as crianças em segurança para que as mulheres possam trabalhar. A demanda por creche expressa uma realidade comum e coletiva. Como ressalta Campos (1982), mesmo que não seja, no início, tomada e percebida como direito, mobiliza e articula os sujeitos, apresentando-se como luta comunitária. Como descreve a coordenadora da creche,

aí surgiu a anterior presidente da associação. Pegou logo aquela idéia. Ela falou: 'Se vocês quiserem, nós vamos fundar uma creche'. Procurou um lugar para alugar e começou a pegar as crianças das mães no curso, e buscou recurso para ajudar as pessoas. Muitas famílias hoje contam. Elas falam: 'Que saudade que eu tenho dela, ela matou muita fome das pessoas'. Quando ela não podia tirar do próprio dela, ela pedia ajuda para outras pessoas. A creche passou a pagar um aluguel alto. Ela recebeu uma proposta de um moço aqui deste bairro, que daria para ela três cômodos se ela passasse para ele o valor em material de construção. Assim ela fez, e foi onde a creche funcionou dez anos. (Gilce)

Contudo, há também usos privados e ações pouco explícitas, em um território onde se faz o que bem se entende. As comunidades confiam em um tipo de liderança comunitária e expressam-lhe profunda gratidão como referido pela atual

³⁹ Essas questões remontam a reflexões postas por Paulo FREIRE, especialmente, nos textos *Educação como prática de liberdade* (1979) e *Pedagogia do Oprimido* (1987).

⁴⁰ O nome dessa creche foi omitido, uma vez que traz o nome de sua fundadora. Denúncias de irregularidade podem ser encontradas nos projetos pedagógicos de ambas as creches, constituindo documentos elaborados pelas creches e arquivados na Secretaria de Educação da PBH, bem como nos relatos orais das pessoas que estiveram presentes nessa história.

coordenadora D. Gilce, que se expressa de forma ambígua. São sujeitos que ganham visibilidade por voluntarismo, aparentemente, despretensioso e benevolente, que vai se enraizando com uma ação de tutela que, ao contrário do que é percebido, absorve outros ganhos. São lembrados como benfeitores da comunidade, dispostos a ajudar, a “tirar do seu próprio bolso”. Todavia, além da gratidão da comunidade, recebem o controle, o poder e a tomada de decisão: não prestam contas das verbas de convênios, nem das doações arrecadadas, como se pode ver neste depoimento:

Ela já tinha fundado uma outra creche antes no bairro, que tinha problemas que eu desconheço. Ela entregou a direção da creche. Então eu fui convidada por algumas pessoas da Associação para tomar conta da creche, porque a creche já estava tomando um tamanho muito grande e estavam aparecendo muitas dificuldades. Eles me falaram: ‘Você chega lá e corre atrás para ajudar, se você não for a creche vai acabar mesmo’. Eu fiquei com aquele pesar. Eu falei: ‘Eu vou lá para ver’. E fui. Conversei com a representante da AMAS. Ela falou: ‘Olha, essa creche está difícil de funcionar porque a D. C. teve problemas com a prestação de conta’. Enquanto ela estiver na frente da documentação, você não vai conseguir nada. (Gilce)

Às famílias, às crianças e às pessoas que trabalham na creche resta um atendimento precário, conformado no discurso de que se está fazendo o melhor pelas crianças. Quando as irregularidades não têm mais como ser escondidas, quem vinha à frente da instituição sai de cena (às vezes, vai fundar uma outra creche) e deixa para as pessoas da comunidade, que até então eram tratadas como incompetentes ou atores secundários, assumir essa tensa história. Resta a percepção de que isso se mostra como uma oportunidade de aprendizagens e amadurecimentos. Como ressaltado pela atual coordenadora administrativa, “a creche ganhou novo fôlego” – ainda que não tenha superado uma história de tutela e benevolência – e outra legitimidade na aproximação tanto do Poder Público quanto de outros setores privados e não-governamentais. Abrem-se, nesse sentido, outros parâmetros para o atendimento das crianças e das famílias, requerendo o envolvimento dos sujeitos na conquista daquilo que está demandando:

Eu fiquei dois anos e meio atrás dessa construção, acompanhando, fazendo mutirão com o povo da comunidade. Toda mão-de-obra pesada da creche foi feita com mutirão. Foi uma luta, mas uma luta, assim, que agora a gente está tendo retorno. O espaço que tem hoje para os meninos [...] a comunidade toda se envolveu para ajudar. Tem funcionário que está aqui desde que a creche foi fundada. (Gilce)

As histórias das professoras e suas trajetórias nas creches, também, referem-se a lutas e conquistas, e trazem marcas. É verdade que nem sempre isso reverte na consolidação de suas identidades, conhecimentos e competências, mas lhes confere legitimidade em suas narrativas desta história e a possibilidade de se reconhecerem parte de sua autoria (ARENDETT, 1997, p. 191). Neste caso, tocar nas histórias e discursos apresenta-se como possibilidade de apropriação de experiências e saberes, bem como da própria história da Educação Infantil. São trajetórias que nem sempre se expressam em avanços transparentes, mas precisam ser contadas.

- **Histórias de precariedades, de sonhos e de conquistas**

A creche começou a funcionar no finalzinho de 79 e foi até 86, 87. Não era bem um atendimento. Era mais as crianças das mães que faziam os cursos. Elas revezavam. Quem fazia o curso de manhã ficava com as crianças à tarde. As mães que tinham feito o curso arrumavam emprego e já não podiam ir para a creche para trabalhar como voluntárias. As meninas passaram a tomar conta dos meninos, meninas assim de treze anos, filhas das pessoas que eram alunas. (Gilce)

O atendimento à reivindicação de um espaço para o funcionamento da creche reflete toda a precariedade na qual está instalada a vida dessas pessoas. As mães precisavam da creche para fazer um curso profissionalizante. Para fazer o curso, precisavam, de forma voluntária, tomar conta das crianças de outras mães em outro horário. Quando terminavam o curso, não podiam mais ficar com as crianças. Diante dessa situação, outras soluções, mais precárias ainda, vão sendo incorporadas. Como as mães não podiam mais ficar com as crianças, passaram a indicar suas filhas, meninas de 12, 13 anos, para assumir a responsabilidade pelos cuidados das crianças. Nesse momento, a creche, além de não ser reconhecida como um direito das crianças e das mães, se instala, de forma contraditória, incluindo crianças e adolescentes na sua sustentação.

A garantia de alimentação e de alguém que tomasse conta das crianças se expressava como um atendimento concreto de uma necessidade, e por isso já era considerado uma conquista (VEIGA, 2001, p. 82). Daí, até a compreensão da Educação Infantil como um direito das crianças, um tempo e espaço de formação humana e expressão de uma dignidade plena das crianças, das famílias e das próprias professoras estava longe de se constituir como discurso. A partir dos anos de 1980,

contextualizadas em torno da Constituição de 1988, as lutas por creches se inserem em um movimento por direitos. A educação das crianças pequenas vai deixando de ser tomada como uma questão privada para adquirir caráter público, de responsabilidade social (CAMPOS, 1999, p. 124).

Tinha boa alimentação, graças a Deus. A gente preocupava muito com alimentação, era muito cuidadoso. A gente dava alimentação para os meninos que não tinham. A gente não pensava ainda na parte pedagógica; estava mais preocupada se o menino ia ter o banho, comida, carinho e cuidado ali na hora certa. De certa forma, a gente estava fazendo também a parte pedagógica, só que não tinha conhecimento: ensinar as crianças a comer, a cuidar do seu corpo, a cuidar da higiene e dele mesmo. Você está educando, é uma prática educativa. A gente fazia essa prática educativa na hora dos cuidados, na hora do banho, dos cuidados higiênicos. Falava para a criança: o que ele estava lavando era o ouvido, a cabeça. Isso a gente fazia. (Gilce)

Como ressaltado, o trabalho voluntário é uma marca da história das creches. Durante um tempo significativo, tomar conta das crianças constituiu um mecanismo de trocas mútuas para garantia de questões básicas. Faziam um trabalho que também era tomado como “voluntário”, que envolvia tomar conta, dar banho e preparar a alimentação (SILVA, 2002, p. 69). Assim como as mães que faziam o curso tomavam conta das crianças para outras mães em outros horários, ou submetiam suas filhas, também crianças, a tomarem conta de outras crianças, como já faziam no cuidado de suas casas e irmãos, emergem aquelas que vão ser chamadas de crecheiras, que cuidam das crianças em troca de um pagamento mínimo, ou de mantimentos, ou de roupas:

Eu vim não para trabalhar, mas minha tia falou que estava precisando de uma pessoa lá na creche onde eu trabalho. Aí que eu fui trabalhar lá. Era voluntário. No final de semana dava alguma coisa para a gente, o que tinha lá na creche. (Cíntia)

Não é à toa que as creches vão sendo denominadas de lar. Do ponto de vista tanto das demandas pelo atendimento das crianças quanto das práticas que as professoras davam conta de desenvolver nas suas relações com as crianças, este contexto não possibilitava nem a quem reivindicava nem às pessoas que realizavam o atendimento a percepção e a elaboração de uma identidade e de uma “cultura profissional” (NÓVOA, 1995). Neste caso, a experiência como mãe, ao menos,

expressava saberes e constituía critérios mínimos de atendimento relacionados aos cuidados com as crianças (MICARELLO, 2003, p. 4). Ressalta uma das professoras:

Eu trabalhava no berçário, ajudava a cozinhar, ajudava a dar banho nos meninos. Não tinha salário, porque não tinha convênio nenhum. O trabalho era voluntário, mantido pelo Corte e Costura. Na medida que arrecadava, a Dona C. dividia com a gente no final de semana. Dava dois ou três reais para cada uma. De vez em quando, no final de semana, a gente ganhava verdura. Mantimento quase não tinha. Nisso fomos ficando, até que um dia a prefeitura aprovou o convênio. Liberou o alvará e nós passamos a receber os salários. Mas não tinha férias, não tinha hora extra, não tinha nada. (Cíntia)

O espaço físico das instituições também expressa um retrato vivo desse contexto marcado por tantas limitações. Muitas creches começaram a funcionar nos espaços possíveis que conseguiam. São casas pequenas, sem condições sequer de habitação. As crianças não tinham outro lugar para ficar além de suas pequenas salas. Ao mesmo tempo que atendiam as crianças, faziam as melhorias possíveis e quando possível. A creche pesquisada, anterior ao seu atual prédio, atravessou uma década inteira realizando um tipo de atendimento sem oferecer condições mínimas de desenvolvimento de um trabalho que fosse mais que o de tomar conta das crianças:

Foi fazer rede de esgoto. Nós ficamos na terra, com aqueles buracos enormes no chão. Os meninos caíam nos buracos. A creche não tinha muro. Nós ficávamos na sala o dia todo com os meninos porque não podia sair, não tinha terreiro nem nada. Saía da sala e dava na rua. O banheiro não tinha chuveiro, tinha que jogar água. A sala era pequenininha demais. Só tinha um banheiro. O que era maior um pouquinho era só o berçário. Mas aí tinha oito berços que ocupavam a sala toda. Era daqueles berços de hospital, uns berços de ferro, enormes. (Cíntia)

Somente aos poucos as creches comunitárias vão experimentando outras conquistas, como terrenos cedidos pela prefeitura, materiais de construção conseguidos com a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS) e mutirões da comunidade para a construção de novas instalações. Estabelece-se um novo contexto, que abre um cenário que redimensiona a existência das creches, entrando em cena a possibilidade de percebê-la, cada vez mais, ainda que de forma ambígua, como um lugar tanto de cuidado como de educação das crianças. Nesse sentido, outras perspectivas vão emergindo para a significação do profissional e do atendimento às crianças, tendo como referência, como ressaltam Mantovani e Perani

(1999, p. 91), perspectivas socializantes e educativas. Como descreve uma das professoras,

só melhorou depois que passou para cá. Não tem nem jeito de falar. Cai no céu. Para começar, lá as crianças não tinham brinquedo, não tinham onde correr. Lá a gente ficava só dentro de sala porque não tinha onde ir. Aqui a gente não fica na sala. Lá, só ficava na sala mesmo. Aqui tem parquinho, tem brinquedo, tem brinquedoteca, tem brinquedo que a gente leva lá para fora, coloca lá para eles brincarem. E também a parte pedagógica que não tinha lá, que agora tem, porque era considerado, igual sempre falam aqui, que era só o cuidar e agora não pode ser mais isso [...] O mais importante agora é que a criança está em desenvolvimento, e é importantíssimo você começar desde o início com a criança. (Cíntia)

Se a história das instituições comunitárias de atendimento às crianças de 0 a 6 anos é de precariedades, e isso é verdade, essa mesma história também se refrata nas muitas lutas e conquistas comunitárias, que, por mais contraditórias, mobilizam sonhos, potencializam a reconstrução de identidades e a visibilidades das crianças, de suas famílias e dos profissionais que estão inseridos nessa história.

Tem muita coisa que a gente tem vontade de chegar lá com essas crianças. Muita coisa boa para frente que a gente vai tentar pegar para estar passando para essas crianças. Porque é agora que eles precisam de estar aprendendo. Lá era criança carente mesmo. Aquele olhar triste que a gente olhava e não tinha como você estar ajudando aquelas crianças. Aqui não, graças a Deus. A criança é caidinha aqui, a gente tem mais o “com quê” e “como fazer” para que aquela criança se desenvolva e vá para frente. O olhar aqui é totalmente diferente do que era antes. Lá, trabalhava, trabalhava e ficava em vão. Aqui não, você está vendo que está havendo crescimento naquilo que está fazendo. (Cíntia)

Nesse sentido, a creche “tornar-se educação”, como as professoras dizem, não constitui um discurso vazio. Ainda que não compreendam a totalidade do significado de educar crianças pequenas – bem como o que precisa ser feito para concretizar esse projeto –, ao incluir o sentido da educação instauram um novo sentimento de direito e percebem que há algo que pode ser feito para além das condições históricas instaladas na vida das crianças, de suas famílias, das profissionais e da própria instituição.

3.2 Concepções, papéis e lugares sociais em uma creche comunitária

A creche, eu acho que é um lar, uma casa, um lugar que dá vida nova, ... que dá procedência para as crianças que entram aqui. Eu acho que elas na rua, elas não teriam o que elas têm aqui. Porque aqui elas têm alimentação, educação, têm carinho, tudo que eu acho que elas mereciam e merecem. O que eu mais gosto é o prazer enorme que eu tenho, de chegar aqui na creche e os meninos virem com um abraço. Isso é muito grande,⁴¹ porque eu sei que, não todas, mas algumas não têm um carinho que merece dos pais. (Rosa)

Nas falas das professoras, a creche expressa papéis que guardam estreita relação com as próprias concepções e visões que trazem das crianças, das famílias e da comunidade, bem como a expectativa social que conseguem vislumbrar. Mesmo hoje, a creche aparece como um lar e como uma segunda casa para as crianças, como também para as próprias professoras. A “idéia de lar” amplifica ainda mais uma dualidade que existe entre a educação que as crianças têm ou deveriam ter nas suas famílias e o papel que a creche pode assumir neste contexto. A creche absorve dimensões de uma educação primária, do aprendizado das primeiras relações, onde se misturam afetos, valores e cuidados fundamentais: professoras e crianças condicionam e se condicionam nessa relação familiar ambígua. Tomada como lar, reforça o papel social das professoras como aquelas que estão ali para suprir necessidades e carências das crianças. Reforçam a idéia de que carinho, brinquedo e alimentação constituem o centro das ações⁴² da creche:

Aqui é uma segunda casa. Porque, vindo para a creche, elas não têm o brinquedo delas aqui, mas elas podem brincar, são delas, elas só não podem levar para casa [...]. Até o carinho que o pai e a mãe não podem dar em casa elas encontram aqui nos educadores, na diretora, na pedagoga, na cozinheira, na faxineira, todo esse papel. (Rosa)

A “idéia de carinho” aparece como uma das primeiras necessidades a suprir, e com isso reforça uma percepção das famílias como incapazes e incompetentes para partilhar uma vida afetiva com seus filhos. O carinho e o amor são ressaltados como

⁴¹ Embora seja contraditório e ambíguo, é bonito ouvir a professora dizer isso.

⁴² Ressonância no texto de Kuhlmann Jr. (2000b, p. 13) sua citação da *Creche Central* do Patronado de Menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, em 1908, no Rio de Janeiro, cujo regulamento se baseava em uma idéia de “suavidade e carinho a serviço das regras científicas”.

contraponto de uma visão de violência e brutalidade que estaria instalada no cotidiano das relações familiares e comunitárias das crianças. Transparece que na falta ou ausência da creche o que as crianças teriam para viver seria apenas a agressividade, a desesperança e os perigos de um universo social e cultural precário de afeto e valores morais:

Eu acho muito importante essa creche existir aqui nesse bairro, justamente porque é uma creche que acolhe a criança com muito carinho. Eu percebo isso e sempre falo com as meninas: 'Vamos receber com todo carinho e com todo amor que a gente tem, para que amanhã a gente não chore junto com a família a perda desses meninos. Que cada um trilhe caminhos diferentes, cada um trilhe seu caminho, mas que a gente tenha contribuído para que eles trilhem bons caminhos e que eles tenham aqui na creche um lugar em que eles se sintam bem'. (Gilce)

Decorrente dessa visão, outro discurso aparece na fala das professoras: a importância da creche no sentido de “tirar as crianças da rua” e da marginalidade. Dessa perspectiva, as crianças aparecem na fala das professoras como carentes de carinho e da presença dos pais, abandonadas à sua própria sorte nas ruas, onde a única coisa que teriam a aprender seriam os vícios e a marginalidade:

Eu espero que sejam bem felizes, que tenham uma profissão, que não caiam nesse mundo aí. Teve um aqui na creche que já é traficante hoje. Sabe, eu tenho pena deles depois que saem daqui. Quando saem daqui, a gente não tem mais contato. Se alguém vai cuidar, porque minha mãe sempre gosta de carregar nas costas a família e os meninos. Mas eu espero tudo de bom para eles. Espero que lembrem de mim como uma fase boa na vida deles. (Andréa)

Eu acho que a creche aqui é muito importante porque se elas não estivessem aqui elas estariam na rua. Talvez não teriam alimentação, talvez estariam se marginalizando. (Rosa)

Nos diferentes discursos, percebo a importância de que a creche seja reconhecida pelas crianças como um lugar agradável, algo próximo a um idéia de “bem-estar social”. Sem desconsiderar a emergência de um olhar que expressa a sensibilidade da professora para o tempo da infância, é preciso chamar atenção para uma fragmentação entre o tempo de vida das crianças na creche e o tempo de vida das crianças com seus pais, marcado pela idéia de desestruturação, desorganização, incapacidade e dependência, remetendo a creche para um lugar de importância anterior e superior às relações das crianças com sua família e comunidade. A creche e

seus profissionais assumem um papel que denominam “resgate da infância”. Essa noção revela uma postura redentora que coloca a creche como o único lugar onde a infância dessas crianças pode ser vivida de maneira socialmente esperada e saudável: a instituição creche tomada como lar substituto, estigmatiza a responsabilidade de proteção contra supostos perigos da rua e se torna a única referência para relações sadias e aceitas, afastando-se de um sentido público da educação como direito. As brincadeiras da escola, contrapondo-se às relações comunitárias, seriam as únicas possibilidades de fantasia, infância e educação.

Aqui eu acho que estamos resgatando um pouquinho a infância deles. Porque eles estão brincando e estão fantasiando. Acho que a creche contribui, sim, só por ter esse espaço aqui e a gente poder estar trabalhando com eles, estar tirando elas da rua mesmo. Que às vezes a mãe trabalha, a criança fica na tia, ou com outra pessoa, às vezes fica até na rua brincando. Então, a gente está trazendo os meninos para cá. Acho que a creche contribui com isso. (Rose)

É ainda recorrente, na fala das professoras, uma concepção do papel social da creche comunitária que traz como discurso sua importância como “suporte para que as mães possam trabalhar”. Sendo assim, mesmo assumindo um lugar de superação da imagem de abandono dos filhos que, em suas diferentes histórias, justificou a relação entre as creches e as famílias, essas instituições e seus profissionais reforçam um discurso que coloca as famílias em lugar de dependência, tornando este um dos principais argumentos que lhe dão legitimidade social:

Eu acho que se as mães não tivessem a creche para apoiá-las, para cuidar dos filhos delas, como elas iriam trabalhar, como iriam ganhar o pão de cada dia? Eu acho que a creche para a família é muito importante. (Rosa)

Essa imagem se reflete na importância que as professoras atribuem ao significado da creche, remetendo-as à sua própria trajetória na Educação Infantil. Trabalhar na creche, para algumas professoras, repete a história de outras mães. Trabalhar na creche, como no caso da professora Cíntia, significou poder trabalhar sem que fosse preciso se distanciar de seu filho. Contudo, mesmo condescendentes com as mães que precisam das creches para poder trabalhar, o discurso das professoras reforça uma imagem de abandono das crianças. Nesse sentido, observo um distanciamento de sua importância social sob o ponto de vista da atuação

profissional. Ao desqualificar as famílias, algumas professoras desqualificam a si mesmas. Transparece uma desconfiança do trabalho e da presença da criança na creche, ou seja, do próprio trabalho que realizam. Isso se expressa de modo distinto quando as professoras são capazes de reconhecer os saberes de sua atuação e afirmam a importância da creche para o desenvolvimento das crianças:

A creche, no início, possibilitou meu filho ter onde ficar e de estar comigo. Porque é muito difícil você estar com a criança pequena, igual a gente vê agora, tem mãe que a gente morre de dó, ter que deixar a criança pequena na creche para estar saindo. O coração corta de dó de ter que fazer isso, mas infelizmente precisa trabalhar. Porque é muito difícil ter que deixar uma criança pequena o dia todo fora da mãe, mesmo que você confie que estão cuidando direitinho. Eu fiquei o tempo todo ali com ele. Saiu da creche para ir para o grupo. Ficou na minha sala, depois foi para outra sala, mas eu estava ali mesmo. (Cíntia)

Mas a creche também é reconhecida como um lugar onde foi possível a apropriação de saberes e aparece como lugar de intervenção profissional, introduzindo uma relação distinta daquela realizada pela família não apenas como suplência, mas como especificidade pedagógica. As professoras, nesse contexto, são capazes de perceber e ressaltar que possuem coisas a ensinar para as crianças, para além de cuidados primários, que também fazem parte do cotidiano da creche:

Primeiro, porque peguei uma prática como professora. Eu tinha prática de ficar só cuidando. Nunca ensinei nada. Ensinava a comer, a escovar os dentes, a falar. Mas nunca de ensinar mesmo. Ensinar cores, dar brinquedos. (Andréa)

Para mim, a creche é mais que importante, porque eu acho que aqui eu aprendi muita coisa, [...] conquistei uma nova família aqui, adquiri novos amigos e acho que estou crescendo a partir daqui. Foi uma segunda casa que eu encontrei. (Rosa)

Algumas professoras, quando já construíram uma clareza maior de seu papel profissional, tanto pela sua formação quanto pela experiência em outras instituições, conseguem construir uma percepção mais ampliada do papel social da creche. Com frequência, trazem questões que se referem à tensão dos papéis de cuidado e educação assumidos pela creche, abrindo caminho para uma compreensão coletiva da instituição de Educação Infantil como espaço educativo e intervenção profissional específica. Como assinala a professora,

a partir do momento que a criança está na sua responsabilidade, você é responsável por ela, você tem que cuidar dela. Para mim, o cuidar e o educar é uma visão única. Não tem jeito de você educar sem cuidar. Não estou assumindo o papel de ninguém, nem de mãe, nem de pai, mas de educadora. Lógico que eu não vou chegar para a criança e fazer coisas que os pais teriam que fazer, mas uma coisa que seria parte da escola eu sou responsável, sim. (Fátima)

Na entrevista coletiva, por exemplo, as falas das professoras e da coordenadora, quando conversam sobre a instituição comunitária de Educação Infantil, sua importância e papel social, se deslocam para outro lugar de análise, mais distanciado e interpretativo. Falam menos de suas próprias referências e necessidades, constroem um olhar mais coletivo sobre a comunidade, procurando apresentar uma necessidade de intervenção específica da instituição. Ainda que tragam uma visão negativa da comunidade e do contexto das crianças que demandam a creche, assumem a responsabilidade de uma intervenção social capaz de promover uma construção positiva da identidade dos sujeitos. Além do cuidado e da educação, o trabalho da creche se expressa como processo de conquista de dignidade:

A família, às vezes, não tem condições de dar o banho, igual essas que moram debaixo da lona, que eu cheguei a visitar. Eu falo sempre com as meninas: ‘Tem coisa que tem que ser cobrada e tem coisas que a gente tem que ajudar eles conseguir, que não adianta você cobrar. Você vai trazer um problema mais sério para a pessoa’. (Gilce)⁴³

Tem a preocupação de como estar ajudando. Conversei com ela a respeito da auto-estima, porque ela abaixava a do filho quando falava que ele era feio. Ele um dia falou comigo: ‘Minha mãe falou que eu sou feio. – ‘Mas você não é feio. Você é muito bonito’. Falei com ele. E eu tenho um problema sério com esse negócio, eu fui considerada a pessoa mais feia muito tempo da minha vida. Eu senti que esse menino ia ter o mesmo problema que eu tive. (Gilce)

A entrevista coletiva, como enfatizado por Kramer (2003c, p. 67), potencializou a narrativa de uma história comum aos diferentes sujeitos. As identidades das crianças e suas famílias entrecruzam-se com as identidades das próprias professoras. Sair de um lugar de exclusão e indignidade é um projeto, no qual todos se percebem e a valorização do outro se expressa como construção

⁴³ As entrevistas coletivas estarão ressaltadas com negrito para diferenciá-las das falas das professoras nas entrevistas individuais.

coletiva, abrindo a possibilidade de novos protagonismos e outra maneira de participação na partilha e construção da história.

A criança não valoriza o seu nome.⁴⁴ Então, às vezes, o menino tem um nome e é chamado de outro. Porque quem pôs o nome na criança foi a avó e não a mãe, que não gosta do nome. Então é a identidade da criança, o nome dela, que ela deveria gostar, contar a história. Todo mundo tem uma história do nome. É a sua história que você começa a carregar, e as crianças então não valorizam isso, não sabem nem a data do aniversário. Quando você conversa, você vai percebendo determinadas coisas que eu acho que seriam importantes no nosso papel de educação, de trabalhar a identidade da criança. (Valéria)

Como ressalta Bakhtin (1992, p. 278),

tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros [...], e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo.

- **Uma experiência de relação entre as profissionais de creche e as famílias**
 - Nas falas das professoras, há o reconhecimento do direito de reivindicação das famílias. Reforçam que a creche deve estar aberta a todas as solicitações, ainda que não tenham condições de receber um número maior de crianças. Como não há número suficiente de creches para atender a todas as demandas, muitas vezes, o Conselho Tutelar⁴⁵ comunica à creche que ela terá de matricular a criança. Percebo na fala das professoras a incorporação de um sentimento de proteção coletiva que envolve crianças e famílias. Dizer que há um sentimento comunitário e a sensibilidade de direitos coletivos não significa que resultará em um processo de organização para a conquista de novos direitos.

⁴⁴ É interessante perceber a importância do trabalho realizado nas Escolas Municipais de Belo Horizonte em 1994, pelo professor Francisco Marques Rocha – em parceria entre a PBH a Associação Movimento Popular Paulo Englert (AMEPPE) desenvolvendo o projeto “*A palavra é sua*”, divulgando e tematizando o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. A partir deste trabalho, o “contar a história do nome” foi uma relação e proposta que passou a circular em diferentes escolas por muitas professoras.

⁴⁵ A demanda por creches é bem maior que a possibilidade de atendimento na rede conveniada e/ou pública. Quando as famílias recorrem ao Conselho Tutelar, este exige que o direito da criança ao atendimento seja respeitado de forma imediata. Como em muitos bairros ou próximo à residência das famílias não há outra creche, havendo vaga ou não, as instituições se vêem obrigadas a aceitar a matrícula das crianças

Tem uma pessoa do Conselho Tutelar que fala que todas as pessoas que procuram o Conselho falam muito bem da creche pela forma de atendimento com a família que chega. Independente de ter vaga ou não, eu não deixo de conversar com a família. Eu mando entrar, sentar, converso, explico para ela porque não tem a vaga. Às vezes, vem com vários problemas. Eu chamo a família para conversar, pergunto o que está acontecendo e procuro ajudar. Encaminho para algum lugar que possa estar ajudando ou eu mesmo vou procurar ajuda para aquela pessoa. Eu acabo carregando os problemas das pessoas para mim. Eu quero ajudar e ver a pessoa ser ajudada. (Gilce)

Esse sentimento, também, está circunscrito no contexto de imagens que reforçam uma visibilidade das famílias e das crianças, em diferentes momentos, tomadas como incompetentes para gerir a própria vida (TIRIBA, 2001, p. 72). O acolhimento das famílias acaba reforçando um sentido assistencial e tutelar no qual as instituições comunitárias de Educação Infantil se constituíram e onde as famílias e as crianças vão sendo envolvidas:

Essa família que a gente atende, de uma menina que eu peguei com desnutrição, recomendada pela médica do centro de saúde para não ficar com ela porque a mãe era muito problemática. Eu falei: 'Se ela morrer, vai morrer de barriga cheia. Com fome ela não vai morrer'. Eu não consigo me desvincular dela. Acompanhei na creche e estou acompanhando na escola. A mãe não consegue emprego, a alimentação é toda ganhada. Eu ganho para ela todo mês 30 reais desde que a menina estava aqui. Vou na casa dela e vejo em que estão mais necessitadas, se é leite, se é feijão, se é arroz. O que tem menos eu compro. Eu fico buscando caminhos para que seja mais fácil para eles e, amanhã, não ter nenhum sentimento ruim da creche. (Gilce)

Embora não seja a maioria, algumas famílias procuram a creche assumindo esse lugar social de carência e dependência. A maioria das creches comunitárias se alimentou de um sentimento de “filantropia”,⁴⁶ materializado como dependência, benevolência, gratidão, piedade, ganhos materiais e simbólicos. Nesse sentido, muitas pessoas de condição social pobre absorvem uma conduta que as coloca em um lugar de miséria, lugar de quem espera e cobra do outro suas doações. Constitui, assim, um conjunto de relações que agrega ganhos secundários difíceis de romper na direção da consolidação de políticas de direito:

⁴⁶ O termo *filantropia* foi aqui tomado, em sentido restrito, como sinônimo de “caridade” para com os mais pobres.

Nós nunca tivemos dificuldade de conversar, de chamar a comunidade aqui para dentro, por causa da minha mãe. Porque ela é muito conhecida por aqui. E o nome dela tem um respeito muito grande. Porque ela é da comunidade desde aquela época que tinha o tíquete de leite, não sei se você lembra, quando dava tíquete, em troca de leite. Minha mãe, desde essa época que o pessoal tem um certo carinho por ela, um certo respeito. (Andréa)

Essas relações transformam-se em uma espécie de diplomacia comunitária entre as profissionais das creches e as famílias, e também como forma de construção cotidiana dos significados de uma instituição comunitária que, de maneira ambígua, atende famílias, crianças e comunidade. As professoras lidam com as famílias do jeito que podem e conhecem. Um jogo comunitário que busca construir a relação possível, o que nem sempre é simples. São representações e expectativas mútuas que se expressam em meio a contradições e tensões, como forma de estabelecer uma aproximação entre a família e a creche. Tais relações se elaboram como parte de um processo coletivo de significação de papéis sociais que vão sendo atribuídos a esse tipo de instituição:

A creche tenta não entrar em atrito com a família. Se chama para conversar, é mais amigavelmente, para não ter tipo uma guerra entre comunidade e creche. Sempre tem uma ou outra que é muito brigona. Às vezes, chega de uma creche que não foi tratada bem. Quando elas chegam aqui dentro, elas mesmas falam: 'Achei que aqui ia ser uma chatice, porque toda creche que eu vou sou maltratada'. Chegam aqui, elas têm outra visão. Tem umas que já chegam com o nariz em pé, com ar de briga. Quando chega aqui dentro e a gente vai conversar, vê que não é assim que acontece as coisas. (Andréa)

O que as creche esperam dos pais e das mães das crianças? O que as famílias esperam da creche? A relação com as famílias é tensa. No caso das creches comunitárias, o distanciamento entre a creche e as famílias exacerba-se em um cenário no qual a visibilidade das famílias das crianças é marcada pela imagem de negligência em relação aos filhos e filhas. Como assinala Tiriba (2001, p. 75), na maior parte das vezes, ora reforçam essa incompetência e dependência dos pais e mães das crianças, ora cobram das famílias coisas muito difíceis, para não dizer impossíveis, de ser cumpridas. As reclamações da creche em relação às famílias se referem à falta de cuidado, de educação e de higiene das crianças, ao fato de não comparecerem às reuniões promovidas pela creche e ao atraso ou não-cumprimento das contribuições solicitadas, que, embora não sejam obrigatórias, são requisitadas,

por exemplo, quando se pede algum material, advertindo que se não levarem, “somente a turma de seu filho vai ficar sem fazer a atividade”. Esperam ainda que pais e mães, alguns analfabetos, tomem conhecimento dos bilhetes, entendam e respondam o que a professora solicita:

Em reunião, tem as sugestões. Você vê mais a comunidade reclamar do que tentar ajudar. Claro que tem gente que ajuda também. Você nunca pode falar assim de modo geral, porque sempre tem exceção. Mas acho que podia ajudar bem mais do que ajuda, com certeza. (Elaine)

O convite às famílias para uma aproximação com a creche, nesse sentido, não diz respeito à inclusão na construção pedagógica da creche, mesmo porque apresentam dificuldades de compreensão da Educação Infantil. A relação com as famílias ainda fica restrita a convites para participação em alguma festa ou evento, ou para usufruir algum serviço prestado à comunidade, como corte de cabelo ou “exame de vista”. A creche até procura ressaltar alguma questão pedagógica e dar aos pais informações sobre o desenvolvimento das crianças. Mas as reuniões pedagógicas acabam acontecendo muito mais como processo de educação da família do que como partilha do cuidado e de uma educação mais coletiva das crianças (CUNHA, 2000, p. 459).⁴⁷ Tais iniciativas, vez por outra, acabam gerando mais preconceitos que ajudando os pais a lidar melhor com suas crianças:

A creche contribui. Porque a creche esse ano, o presidente trouxe vídeo, trouxe texto para ler na reunião, para mudar essa visão. Mas eu acho que ainda não conseguimos. (Andréa)

Tem algumas mães que são participativas. Às vezes, quando tem festa, a comunidade desce para participar. A creche faz por onde, chamando os pais e a comunidade para participar. Palestras sobre a violência familiar. Eu acho que isto está ajudando a comunidade. A gente coloca cartaz lá fora convidando a comunidade. Festas, corte de cabelo [...] a gente deixa um bilhete lá fora para quem se interessar. Isto tudo é uma forma de estar trazendo a comunidade. (Rose)

Nas entrevistas coletivas, apareceu um tipo de discurso que aponta, como assinala Tiriba (2001, p. 78), perspectivas de diálogo e partilha do projeto de educação das crianças. Não parece ser algo tranquilo para pais e mães, tampouco para

⁴⁷ Mesmo não sendo uma constatação específica desta pesquisa, percebo que isso acontece, ainda que carregada de signos diferentes, tanto nas creche comunitárias quanto em creches privadas que atendem crianças de classe média.

a creche. À medida que a creche, mais que informar ou apresentar o que está fazendo, se envolve com a família e a convida para participar de sua construção, esta passa a se apropriar da educação das crianças, e a creche ganha outros sentidos. Quando as professoras conversam com os pais sobre suas propostas, pouco a pouco, vão acontecendo transformações significativas na compreensão das famílias sobre o trabalho realizado com as crianças. Acontecem reações inesperadas. Algumas mães buscam qualificar não apenas seu entendimento do que está sendo proposto para a educação de seu filho, como também sua condição e seu desejo de participar nos “eventos” e nas reuniões propostas.

Quando a creche elege princípios de valorização da criança, da família e da educação, isso vai pouco a pouco envolvendo as pessoas, como, por exemplo aconteceu com a festa junina, que envolveu muitas pessoas da comunidade. (Gilce)

Teve uma reunião na creche que os pais foram para a sala e eu falei que a dinâmica era brincar. Eles começaram a dizer que não tinham tempo para brincar, que tinham muita coisa para fazer. Eu acho que brinquei sozinha. [...] Fiquei triste demais. Eu tinha planejado tudo para não dar em nada. Depois dessa semana eu percebi que quando eu pergunto para os pais o que eles acham do projeto, puderam ver o que tinha de valor, que as crianças estão se desenvolvendo. Tem mãe que até leu um texto, ela colocou assim: ‘A criança, quando brinca, desenvolve a autonomia, a identidade e a socialização’. Ela colocou um monte de coisas. Você via que ela leu, para saber mesmo o que estava acontecendo. (Andréa)

Dar voz ao outro não é tarefa fácil. Envolve tensões e contradições, mas convida os sujeitos a novas apropriações. As famílias, ainda que não tenham uma compreensão maior das propostas da creche para a educação das crianças, estão em contato com outras escolas e querem o melhor para seus filhos. Também expressam e trazem consigo olhares e conceitos que, embora, muitas vezes, equivocados, não se distanciam dos próprios discursos que circulam entre as professoras:

Sinto que as famílias vão compreendendo aos poucos. Os pais e as mães estão em contato com outras escolas. Às vezes, ela fala: ‘O filho da fulana está na outra “escolinha” e lá é assim’. (Gilce)

Eu enviei para os pais um questionário para que pudessem ter oportunidade de colocar o que eles pensavam sobre o profissional, sobre o professor. Todos falaram que a professora é carinhosa, atenciosa, que a criança aprendeu muito. Ao mesmo tempo elas caem em contradição, porque depois falam que está [...] faltando atividades. Mas lá atrás ela reconheceu que o filho aprendeu. Mas é um trabalho que a gente tem que fazer com a comunidade. (Valéria)

Observei que as famílias valorizam e cobram aquilo que lhes é ressaltado pela creche como importante. É a própria instituição infantil que, muitas vezes, coloca em relevo as coisas que os pais passam a esperar da creche. E o que a creche espera das famílias, estas vão criar suas próprias estratégias para dar conta. Por que os pais acham que ler e escrever são os conhecimentos que têm importância na Educação Infantil? Os pais não querem que o filho vá mal na escola, que não aprenda as coisas que a professora ensina ou que se comporte mal na escola. A imagem da instituição circula da creche para a família, e vice-versa, alimentando discursos e, até mesmo, preconceitos instalados na escolarização das crianças.

Às vezes, é a própria mãe; às vezes, é a irmã que faz o Para casa.⁴⁸ Está lá com o caderno cheio de atividade. Mas a gente tem que ter essa preocupação também, para atender a família. (Valéria)

3.3 Diferentes trajetórias de professoras e apropriações da Educação Infantil

As trajetórias das professoras que trabalham na creche são diversas e se confundem com as histórias de atendimento à infância e a constituição das instituições de Educação Infantil, seus significados e sua materialização cotidiana. Nas histórias e trajetórias das professoras, vão sendo incorporados saberes, que dão sentido aos espaços educativos que estas mulheres-trabalhadoras-profissionais percorrem e em que permanecem:

⁴⁸ “Para casa” é o nome dado às atividades propostas às crianças que serão realizadas como exercícios de aprendizagem. Esta é uma proposição que mobiliza a família e a envolve no processo de apropriação do conhecimento proposto para as crianças. Embora esta consideração possa parecer óbvia, ressalto que absorve diferentes discursos e representações que abrem brechas para análises interessantes. Por exemplo, no Rio de Janeiro é denominado “Dever de casa”; em São Paulo, “Lição de casa”. De um jeito ou de outro, revela elementos de relação entre as crianças, as famílias e as aprendizagens escolares.

Eu vim lá da minha terra, e minha tia falou que estavam precisando. Eu não vim para trabalhar. Minha tia falou que estava precisando de uma pessoa lá na creche. Aí que eu fui trabalhar lá. Eu fui para ficar pouco tempo, porque vim grávida da minha terra. Ganhei o menino e fiquei quinze dias em casa. Quem foi trabalhar no meu lugar não deu certo, aí eles me chamaram de novo e eu voltei. Dona C. era muito boa e falou comigo: 'Você não precisa pegar peso, nem nada não, é só para você dar uma ajuda'. Eu fui ficando. (Cíntia)

Nem todas as professoras que hoje estão nas instituições comunitárias de Educação Infantil tinham como projeto ser professora. Elas passaram a ser absorvidas porque tinham uma história próxima ao próprio significado dado por uma instituição destinada ao atendimento de mulheres pobres, que tinham filhos e precisavam trabalhar. Como já ressaltado, a própria instituição, vivendo de trocas e trabalhos voluntários, acolheu mãe e criança, misturando trabalho e proximidade do filho. Embora não instaurasse vínculo de trabalho, absorvia outros ganhos. A creche, nesse contexto, inseriu mulheres e crianças em uma ciranda de doações e tutela, ciclo difícil de ser rompido e, por muito tempo, trouxe sentido, e ainda traz, para algumas instituições comunitárias de Educação Infantil:

Eu tinha quinze anos. Tinha vindo do interior da Bahia. Não tinha nem idéia. Nunca tinha trabalhado com criança. Só olhava meus irmãos. Mas é totalmente diferente. Minha mãe começou a trabalhar em uma casa olhando um senhor, e a filha dele era dona de uma escola. Ela viu nossa situação: falta de grana. Ela me viu e falou assim: 'Eu tenho uma escolinha'. Eu trabalhava só meio horário, de sete ao meio-dia, e ia para a escola às quatro horas. Era nova, mas tinha responsabilidade. Sabia que eu não podia fazer maldade, que eu tinha de olhar direitinho. Eu ficava com os meninos, tudo misturado. Era um hotelzinho. Ao meio dia, eu tinha que entregar para a professora de banho tomado, almoçado, escovado os dentes direitinho⁴⁹. Fui pegando prática. (Andréa)

Outra contradição é o fato de muitas meninas que foram trabalhar em creches acabaram por abandonar a escola, constituindo um ciclo de desqualificação dos sujeitos e das instituições e negligência de direitos. Entretanto, resalto que o trabalho em algumas creches, por mais precário que tenha se manifestado, também trouxe relações que apontam possibilidades de qualificação humana de crianças e professoras. Nesta trajetória de constituição de creches, tornaram-se profissionais, reconheceram-se e perceberam o trabalho e a Educação Infantil como um tempo e

⁴⁹ Como ressaltado na nota 20, mais uma vez enfatizo o uso repetido de palavras no diminutivo, referindo-se às crianças e à Educação Infantil.

espaço de dignidade, capaz de abrir caminho para a construção social de uma outra identidade: muitas mulheres puderam se reconhecer como professoras, reconhecer saberes, perceber que tinham projetos, que desejavam vê-los acontecer:

O contato com as crianças. Porque a gente também aprende muito com elas. Acho que isso me fez ficar mais na área da Educação Infantil. Eu tenho vontade de fazer normal superior. Eu queria poder continuar na área da Educação Infantil, porque eu gosto é de sala de aula, de estar com os meninos. Por exemplo, ano que vem, se Deus quiser, eu quero voltar a estudar, e eu quero estar tendo contato com os meninos. Meu negócio é dentro da sala, eu gosto é da sala. (Rose)

As relações com as crianças também parecem qualificar os sujeitos envolvidos no cotidiano da educação. Não apenas pelas solicitações que reivindicam soluções concretas, bem como pela necessidade ou sonho de ir além e percorrer outros caminhos de formação para estar em “sala” com as crianças. Por mais duro que seja o dia-a-dia das professoras, nas rotinas da Educação Infantil elas reconhecem um trabalho que se coloca como uma possibilidade de ascensão humana, de dignidade, de inserção social e profissional. A creche aparece para essas mães, meninas, mulheres como uma perspectiva de superação de suas condições materiais e de uma nova vida como mulher e profissional, ainda que permeada de paradoxos que ora reforçam, ora impulsionam a ir além das precariedades instaladas:

Minha experiência mais marcante foi na Pastoral. Lá a gente tentava passar um pouco do que sabia para as crianças. A gente vivia aquilo junto com eles, a gente corria atrás mesmo para poder ajudar. A gente tinha que correr atrás de doações, eram crianças que não tinham como sobreviver, e a gente reciclava de tudo um pouco. (Rosa)

Algumas professoras também se inserem na Educação Infantil e nas creches comunitárias por uma opção e trajetória anterior de formação profissional, tanto no magistério quanto no ensino superior. De forma diferente daquelas professoras que têm seu saber entrelaçado ao cotidiano das instituições de Educação Infantil onde iniciaram suas trajetórias, essas professoras que passaram por uma formação inicial e/ou experimentaram o trabalho em outras instituições trazem críticas, insatisfações, bem como outras possibilidades de construção e partilha de conhecimentos. Algumas fizeram estágios, quando puderam refletir sobre a instituição, as crianças e o trabalho pedagógico.

Eu comecei minha trajetória na Educação Infantil foi em uma escola chamada M., onde trabalho até hoje. Eu estava cursando a faculdade nessa época. Estava naquele aprendizado de pedagogia, com a Educação Infantil, e a escola onde eu comecei trouxe muita base, muita coisa legal sobre o que é a criança. Então, às vezes, eu me choco com outras realidades de escola. Até os meus 18 anos eu trabalhei como estagiária, não como regente em sala de aula. Fui para a sala de aula logo em seguida, há oito anos, mais ou menos 1994. Uma das coisas porque eu escolhi ser profissional nessa área é que nenhum dia é igual ao outro. Há uma escolha de estar aqui. Falo sempre comigo: 'Você está lá, é necessária sua presença. Você está lá com um objetivo, um propósito. E qual vai ser a sua passagem de vida ali'? (Fátima)

Em diferentes momentos ficam antipatizadas e se vêem envolvidas em disputas de poder e legitimidade com a própria coordenação pedagógica da creche. Mas acabam fazendo circular uma necessidade de movimento. Essa insatisfação, embora muitas vezes rejeitada, passa a ser partilhada pelas outras professoras da creche. Uma presença ambígua mas qualificadora, ora promovendo a apropriação e partilha de novos conhecimentos, ora apenas tensionando ou desconstruindo, mas que aponta para a necessidade de irem além do que fazem no cotidiano. Percebem que há muito o que avançar em direção à construção de um projeto pedagógico. Essas tensões potencializam ricas discussões e impulsionam o desejo de continuidade de estudos e formação, a necessidade de terem tempo de estudo na própria creche, bem como outras perspectivas de melhoria do trabalho com as crianças.

- **Ser professora é diferente de ser tia: a construção social do lugar de professoras**

A creche é muito importante. Aumentou muito minha auto-estima. (Gilce)

É expressivo o sentimento de positividade que o trabalho nas creches produz na identidade das professoras. São histórias de superação de dificuldades, de crescimento, de apropriação de saberes e um lugar social de importância no contexto da comunidade onde vivem. Ainda que não se deva perder de vista outras histórias, estas fazem emergir um sentimento de que a vida continuou, de que conquistas foram alcançadas e de que as relações instauradas constituíram experiências de reconhecimento de si mesmas nas relações com as crianças e com as comunidades.

Puderam se sentir importantes, puderam reconhecer saberes, puderam experimentar conquistas e sonhos:

Fez diferença porque lá a gente não era nada, não era visto. Agora a gente é visto de outro jeito. Lá a gente não era valorizado. Todo mundo chegava e olhava assim, as crianças jogadas num buraco. A gente ouvia de vez em quando falar que lá não passava de um depósito de criança. (Cíntia)

Percebo, nas trajetórias das professoras, uma ampliação do olhar sobre elas mesmas, sobre as crianças e sobre as instituições de Educação Infantil. Não é fácil reconhecer lugares sociais precários onde estiveram e as marcas que lhes afetam a vida. Mas isso, para as professoras, é algo que precisa ser superado, e elas estão superando. Possibilita perceber que elas saíram de um determinado lugar e podem ir mais além. As professoras passam a reconhecer direitos e percebem-se como profissionais, o que abre perspectivas para um outro olhar sobre as crianças, as famílias e vice-versa:

Eles chegam ao ponto de trocar o meu nome pelo nome de alguém que eles gostam demais. Então, titia [...] apesar de eu não gostar, mas é o jeito deles expressarem. Eu não vou chegar para a criança e dizer: 'Eu não quero que me chame assim'. Às vezes, eu brinco: 'Vocês já estão caduco demais. Nem lembra meu nome mais, eu estou com saudade de ouvir meu nome'. Aí um vai e fala meu nome. (Fátima)

Ser professora é diferente de ser tia. Isso vai ficando cada vez mais evidente para as profissionais da creche. Ser professora implica outras formas de diálogo com as crianças: planejamentos, concepções e formas de organização do trabalho. Quanto mais se qualificam, mais expressam outros desafios que fornecem novos sentidos para a educação das crianças e para a instituição de Educação Infantil. Cada vez mais se reconhecem e querem ser reconhecidas como professoras. Nesse sentido, o lugar social de profissional-professora também vai sendo forjado nas relações cotidianas.

As contradições não são poucas; dificultam e desestabilizam a consolidação de identidades profissionais. Continuam trabalhando com jornada diária extensa, com ganhos salariais reduzidos, quando se comparam ao tempo de trabalho e salário das professoras das treze escolas municipais que atendem crianças de 0 a 5 anos.⁵⁰ Ser professora de creche comunitária, apesar de uma identidade construída em meio a

muitas conquistas, mostra-se como uma expressão profissional na qual não desejariam permanecer, pelo menos, da mesma forma. Nesses momentos, afirmam que só permanecem porque não têm condições de ter outros ganhos e ocupações, mesmo reconhecendo a importância do trabalho e da relação com as crianças:

E eu tenho vontade de ter um salão. Não é deixar a creche. É igual a formar e poder trabalhar menos horas, ficar mais em casa cuidando das coisas. Eu tenho vontade de ter um salão e vou ter, se Deus quiser. (Cíntia)

Na entrevista coletiva aconteceu um fato importante no sentido da compreensão, por elas mesmas, de ser professoras. Uma das professoras, que foi “deslocada” da sala de aula para o serviço da secretaria, o tempo todo chama a atenção, sem que seja percebida, para a importância de ter um grupo de alunos com quem possa planejar e partilhar um trabalho. Ou seja, o que ela quer é exercer seu lugar de professora, realizar projetos.

(A professora faz a sua fala chorando e emocionada) – *Eu sempre quis dar aulas. Esse é o projeto que eu tenho comigo. Quero que me vejam como uma pessoa que está ali, que possa estar sabendo dos problemas que acontecem em casa [...] A gente tem que fazer o melhor que pode. (Elaine)*

As outras professoras não pareciam compreender o que significa não estar em sala de aula, não poder chamar e reconhecer a si mesma como professora, como se isso fosse algo isolado e não estivesse acontecendo com uma profissional daquela creche, ou por não quererem perceber que esta é uma situação que diz respeito a todas elas, como no caso de Rosa, que não podia permanecer trabalhando em dupla com outra pessoa, pois o número de crianças em sala não permitia mais um pagamento via convênio. De um dia para o outro, ela se viu na condição de eventual, substituindo outras em caso de falta, doenças e outros motivos para se ausentar da escola: desabou, como se não fizesse mais parte do grupo.

Mas você tem um contato com todas as crianças, e não só com um determinado grupo. Essa sua posição é uma posição que dá para você ajudar muito mais do que a gente professor que está dentro de sala de aula. (Fátima)

⁵⁰ As professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil têm uma jornada diária de 6 horas de trabalho e estão incluídas no plano de cargos e salários dos profissionais da Rede Municipal Ensino.

A fala de Elaine expressa que o reconhecimento de competências, por si só, não é suficiente. Como professora, deseja expressar essa competência e ocupar um lugar social onde se sinta importante. Entretanto, na situação de entrevista coletiva, reunindo pessoas que vieram constituindo parte significativa de suas histórias e saberes na Educação Infantil, a expressão de uma identidade profissional ainda não parece ser percebida como um direito coletivo.

Quando a Elaine está aqui na minha sala, fazendo uma brincadeira, uma rodinha, eu vejo a facilidade das crianças de sentar e contar para ela coisa que para mim eles têm vergonha, e não falam. Eu fico até assim: ‘Como você consegue puxar isso tudo deles?’ (Andréa)

A Elaine pensa que saiu da sala por incompetência. Não é isso. Nós estamos em uma situação em que a gente deveria mandar um professor embora, e a gente não está querendo fazer isso. Nós gostamos das pessoas que trabalham aqui. Quando veio a proposta da Secretaria, que queria que nós mandássemos alguém embora, nós batemos de frente. Então a gente assumiu a parte toda de um salário e encargo social para manter essa mesma equipe. A Elaine, para nós, onde ela está, ela é útil também. Quando ela fala que fica igual azeitona na boca de velho, eu tenho vontade de dar um bufete no pescoço dela para ela cair desmaiada. Ela não está dando importância ao trabalho que ela está fazendo. Na verdade, é um trabalho importante. Ninguém tem o perfil que a Elaine tem para fazer esse papel. Ela não pára, o trabalho é constante, toda hora tem serviço. Eu gostaria que ela entendesse que o papel dela na secretaria não é menor do que de ninguém, pelo contrário. Às vezes, eu abandono o meu papel para ser cozinheira. (Valéria)

Velho mordendo azeitona, você já viu? Fico assim. É assim que eu me sinto (risos). (Elaine)

3.4 Experiências de formação

Na narrativa das profissionais, compreendo que as diferentes experiências e trajetórias na Educação Infantil as inserem em um rico processo de formação. À medida que contam a vida de professora, suas memórias, suas tensas e contraditórias lembranças, elas vão se reconhecendo nesse processo, identificam saberes e a importância de prosseguir e ampliar as possibilidades de qualificação de seu trabalho:

Quando eu fui trabalhar na creche eu não sabia nada. Desde 1988 até agora eu já tenho muita coisa boa que eu posso estar passando para a criança. Aprendi muita coisa. Tem muita coisa que eu falo: ‘Nossa, será que é isso mesmo?’ (Cíntia)

O trabalho na creche foi uma experiência de conhecimentos. Todo dia eu aprendo uma coisa boa para mim. Eu nunca achei que eu ia ser uma professora um dia. Eu aprendi muito aqui. Eu fiz vários cursos depois que eu entrei para cá. Foi importante em várias coisas na minha vida. (Andréa)

Em Belo Horizonte, o diálogo entre as creches e o Poder Público na última década potencializou a consolidação da identidade do profissional de creche como trabalhador da educação, possibilitando emergir diferentes sujeitos, que passaram a se envolver no processo de instalação das creches no campo da educação. A construção progressiva e coletiva de Projetos Pedagógicos para a Educação Infantil no município trouxe desafios no sentido do reconhecimento de histórias vividas, que precisavam ser contadas, apontando e gerando outro contexto para as creches comunitárias (SILVA, 2002, p. 150). Para dar conta de realizar a escrita de suas histórias e dos projetos pedagógicos, as creches passaram a reestruturar seu trabalho, incluindo tempos de planejamento e trocas de experiência no dia-a-dia da dinâmica pedagógica.

No início, quando falava de reunião de coordenadores pedagógicos lá no CEI, minha cabeça até queimava, ardia, porque eu não sabia o que era PPP. Cada dia que eu ia, voltava de lá mais confusa. Meu Deus, como é que eu vou fazer isso? Tem que juntar com as profissionais todas. Como vai fazer para esse povo sentar, todo mundo? [...] A gente não tinha essa sexta-feira que a gente tem para estudos da prática pedagógica. Não tinha essa hora que a Valéria senta com os educadores, uma hora com cada educador. Quer dizer, hoje nossa vida aqui na creche está bem mais organizada. (Gilce)

O significado de contexto educacional ganhou importância. Pensar a creche como tempo e lugar de educação apresentou às professoras e coordenadoras das creches muitos e novos desafios. As professoras tiveram de enfrentar a tarefa de participar da reorganização pedagógica da creche e construir projetos de intervenção, algo que, em muitos casos, não fazia parte de seu vocabulário, reivindicando outro olhar e formação para as professoras da Educação Infantil: seu lugar social, suas relações com as crianças e a instituição.

O mais marcante na relação com a Secretaria de Educação é a educação. Isto é o que acho mais importante. (Andréa)

No trabalho do Centro de Educação Infantil, por exemplo, as professoras, até então acostumadas a um tipo de formação pautada em cursos e palestras sobre temas específicos, passam a experimentar outras metodologias de formação que

fortalecem o diálogo no cotidiano das instituições onde trabalham. Passam a valorizar as trocas de experiência como uma das possibilidades de ampliar os conhecimentos que levam para as crianças. As profissionais do CEI, com as coordenadoras das creche, passaram a acompanhar o trabalho das professoras não com o objetivo de vigilância e fiscalização, mas de registro e reflexão do que realizam. Essa partilha de experiências é ressaltada pelas professoras como forma de valorização de sua identidade:

Tem o setorizado, de dois em dois meses, que é riquíssimo. Você viu lá. A gente aprende muito, tem muitas trocas de experiência. A gente aprende muito com as outras pessoas e com as próprias profissionais do CEI. (Gilce)

O apoio que eles dão aos coordenadores das creches e aos educadores. Eles não excluem o educador do coordenador, eles tratam igual a todos. Não tem diferenciação. E isso é muito bom. Eu acho que devia ter uma pessoa do CEI para estar dando apoio diariamente às creches, ou por semana. Elas vêm, mas nem sempre, porque são muitas creches. (Rosa)

Cursos e palestras, durante muito tempo, foram as únicas perspectivas de formação que as professoras tiveram e que ainda se faz hegemônico. Esta é a forma prioritária que algumas “instituições parceiras” acreditam contribuir para qualificar o trabalho das professoras. Não constituem um direito de todas. As vagas são sorteadas pelas professoras das creches, e nem todas podem fazer esses cursos. Assim como roupas e comidas são doadas às crianças, cursos são doados às professoras. Não aparecem na fala das professoras como algo que experimentam como um direito, e não possibilitam uma formação enraizada em desafios que perpassam a vida das professoras das diferentes creches comunitárias.

O SESI, quando tem curso lá, manda chamar aqui também. Todos os cursos que tem lá: [...] de sexualidade, letramento, tem um que é limite e agressividade, tem uns que é sobre a relação creche e família, como lidar com a família. Tem palestras – higiene bucal – de dentista. A gente vai para aprender mais. Sempre eles chamam. E sempre eles dão certificado. (Andréa)

As professoras não desvalorizam esses cursos. Pelo contrário, elas os vêem como oportunidades de melhoria de seu trabalho. Contudo, como analisa Kishimoto (1999, p. 72), sabem que é preciso ir além. Não querem apenas certificados; desejam uma formação melhor; querem prosseguir em sua escolarização e aprofundar sua

formação. Para as professoras que estão fazendo o Curso de Formação de Profissionais da Educação Infantil,⁵¹ por exemplo, na modalidade tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, essa formação mobiliza novas perspectivas para a vida das professoras, o que envolve tanto a possibilidade de melhoria salarial quanto a qualidade do trabalho que desenvolvem com as crianças.

Alguns cursos que eu tive a oportunidade de fazer, alguns pelo CEI, pelo SESI, pelo Movimento Pró-Creche, foram muito enriquecedores para a gente como profissional: com relação às brincadeiras, a relação da matemática com o brincar, a música, [...] Poderia dar mais oportunidade., Por exemplo, um curso que tivesse umas 120 horas no ano. Isso, para a gente, ia ser muito bom. Um curso que desse uma formação melhor para os profissionais de creche. (Rosa)

O CFEI, ele é um curso de formação de educadores da infância. É o curso médio com Educação Infantil. Como eu parei no segundo ano, eu tive que completar e fazer um outro curso. E eu estou fazendo tudo junto, em dois anos e meio. Ensino Médio com a Educação Infantil. Ai eu já vou sair como professora. É o magistério com a Educação Infantil. Eu vou sair com diploma de magistério e de Educação Infantil. (Andréa)

As professoras expressam o desejo de cursar formação superior. Essa perspectiva aparece como possibilidade de ampliar a relação com o conhecimento e reflexão sobre a prática. Quanto mais as professoras parecem valorizar suas experiências práticas com as crianças, mais os estudos acadêmicos parecem fazer sentido para elas. Cursar uma faculdade, até mesmo uma pós-graduação, não é ressaltado como maneira de sair da Educação Infantil, mas como nova forma de inserção e realização da educação das crianças. Contudo, isso não aparece contextualizado por oportunidades concretas, nem parece que elas enxergam essa situação como uma possibilidade próxima de realização. Uma formação em nível superior coloca-se mais como um sonho do que como um projeto. Mas é o anúncio de uma nova percepção de si mesmas e de seu trabalho, com repercussão no seu olhar sobre as crianças, sobre as instituições e sobre o trabalho na Educação Infantil.

Meu desejo? Fazer uma faculdade. Não sei, mas todo mudo que faz faculdade consegue ver as coisas de um outro jeito. Parece que o conhecimento fica tão bom

⁵¹ Em 1994, foi implantado o “Projeto Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte”, proposto como curso regular para a qualificação profissional no Ensino Fundamental e “Supletivo” de 5^a a 8^a série. Em outubro de 2000, foi implantado o Curso de Formação do Educador Infantil de Belo Horizonte de Ensino Médio, com a colaboração da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG).

que conseguem ver coisas que eu não vejo. Conseguem entender coisas que eu não entendo. Se Deus quiser, eu não vou parar de estudar. (Andréa)

Eu queria fazer faculdade, pós-graduação, mestrado, tudo que eu tenho direito. E vou fazer ainda, se Deus quiser. É o sonho da minha vida. E com Educação Infantil mesmo. Em hipótese nenhuma eu queria mudar. Eu queria ficar dentro de sala mesmo. Indiferente do quanto eu ia ganhar, indiferente disso, é o que eu gosto. (Elaine)

O pouco que eu consigo, eu procuro ler. Procuro ter um pouco mais de conhecimento para ensinar para os meninos da creche. Eu não tenho vergonha de falar 'eu não sei'. Então, eu estou aprendendo e trazendo para cá. Às vezes, tem coisa até que não dá para eu passar para os meus meninos, mas dá para ajudar outra professora. (Rosa)

Nas entrevistas coletivas, vê-se ainda mais enfatizado um processo partilhado e coletivo de formação, no qual os sujeitos se mobilizam para a construção de um novo cenário para a Educação Infantil e para a sua atuação profissional. Nos processos de formação, as profissionais que possuem um nível de escolarização maior mostram-se solidárias umas com as outras e acabam mediando o que é solicitado nos cursos de formação que outras estão fazendo, instituindo uma produção de conhecimentos gerados, para além dos momentos de formação, no contexto das próprias relações estabelecidas no cotidiano das creches. Mostram-se como interlocutoras e partilham da constituição de redes de formação e circulação de novos conhecimentos:

Quando elas estavam fazendo o CEFEI, teriam que apresentar um projeto. Eu incentivei a Andréa, que já estava com algumas idéias, a fazer o projeto brincando e aprendendo. A Gilce queria tratar do envolvimento com a comunidade. Ela queria desistir, mas eu não deixei. (Valéria)

Quando falou do projeto, eu falei: 'Vou fazer um projeto sobre identidade'. Eu não sabia nem como procurar, nem onde, nem o que fazer para estar trabalhando esse projeto. Eu queria desistir, porque não achava material, e as pessoas não conseguiam material para mim lá na escola. Eu também estava procurando. Não deixei por conta do professor, não. Busquei ajuda em todos os lugares. (Gilce)

Em diferentes momentos, esse diálogo entre as professoras se reflete em novas metodologias e, às vezes, provoca inovações no trabalho pedagógico. Elas se vêem estimuladas a pesquisar nas bibliotecas ou a partilhar o conhecimento umas com as outras, apontando novas possibilidades de organização do cotidiano na creche:

Eu não sabia o que era projeto. No início, pensava: 'Que trem enjoado'! Ai, quando foi no meio, eu gostei. Os meninos também gostaram, e foi muito bom. É difícil, mas dá para a gente aprender. Depende de um livro da biblioteca, que às vezes não tem e fica complicado. Não é porque eu não tive interesse e não tive vontade. Quando começou, eu achava enjoado, mas depois foi bom. (Cintia)

- **Experiências sociais e culturais das professoras –**

Não vou ao cinema e ao teatro porque meu marido trabalha à noite. De dia, ele está dormindo e eu estou aqui no serviço. Quando eu chego do serviço, ele está dormindo. Ai é aquela rotina. Pego minha menina na escola, vou ensinar para ela o para casa, e vou fazer o jantar. Passa o ano inteiro. De vez em quando, a gente vai no Mangabeiras, no zoológico, na casa dos amigos, mas só em dia de folga, e quando dá tempo. Eu sinto falta. Como diz a minha mãe, eu viveria disso. Algumas pessoas sentem falta de divertir, outras não. Se eu puder me divertir eu vou ficar satisfeita, mas também se eu puder ficar estudando, eu também vou ficar. Fazer minha faculdade primeiro. Daí, ampliar mais meus conhecimentos, poder ensinar e contribuir mais. (Rosa)

Vida de professora não é fácil. É vida de mãe, vida de mulher e suas muitas jornadas de trabalho. As professoras, quando podem, costumam sair com seus namorados e maridos. Passeios simples, necessidades e desejos básicos. Incorporam rotinas da creche, do cuidado da casa, dos filhos, do marido. O que extrapolar o trabalho e a família parece luxo:

Eu gosto de passear e ter dinheiro para comer coisa boa. Comer em restaurante. A coisa que eu mais gosto é sair e comer em restaurante. Trabalhar em casa também. Eu gosto muito de trabalhar em casa. Eu tenho vontade de trabalhar por conta própria. (Cintia)

Gosto de ir ao shopping. Adoro comprar. Se eu pudesse, eu comprava até falar que chega. (Rose)

Gosto de viajar. Quando eu morava na roça, só fazia comprar passagem. Eu gosto muito de teatro, embora eu não tenha costume de ir. (Eliane)

As professoras expressam o desejo de uma vida mais agradável, mais confortável. Muitas vezes, não possuem dinheiro para o básico, quanto mais para qualquer extravagância! Sonham uma vida melhor. Querem ir a restaurantes e comer bem, querem ir a um shopping e comprar uma roupa bonita. Gostariam de passear mais, desejam uma vida mais prazerosa, talvez o oposto de uma sensação de cansaço e rotina que o dia-a-dia na creche com as crianças lhes impõe. Como também observou Mamede (2000, p. 361), as possibilidades de experiências culturais acabam

sendo esporádicas. Algumas jamais foram a uma apresentação teatral em uma sala ou teatro da cidade, embora aconteçam em Belo Horizonte festivais de teatro e dança, com apresentações gratuitas de grupos do Brasil e de outros países em praças públicas. Nesse sentido, as experiências culturais para crianças e professoras acabam restritas às próprias experiências escolares:

Teatro vou muito pouco. Eu fui uma vez só, que minha cunhada participou, e eu fui. Ela estava apresentando. Convidou e nós fomos. Mas é muito pouco. Foi uma vez só que eu fui ao teatro. Agora que meu marido começou estudar, que ele está fazendo faculdade, então fica mais difícil da gente estar saindo. (Rose)

Quando as professoras possuem algum tempo de descanso, é como se precisassem recarregar as baterias para continuar enfrentando o trabalho na creche. Buscam momentos de entretenimento: assistem a filmes que passam na televisão ou alugam alguma fita para ver em casa. O que podem, neste caso, é oferecer uma presença menos estressada, que abra espaço para que sejam, ao menos, mais carinhosas e tolerantes com as crianças.

Acho importante a gente estar distraído, tendo um pouco de lazer. Eu acho que isso ajuda a gente, porque quando a gente entra em sala de aula a gente pode estar trabalhando com mais amor, carinho, se solta mais. (Rose)

Na fala de uma das professoras fica explícito que percebem e reconhecem a importância da ampliação de sua inserção cultural como perspectiva de relações mais ricas consigo mesmas, com as crianças e com sua ação profissional. Talvez reconheçam a precariedade da vida a qual estão submetidas. Percebem que o acesso a novas informações e experiências trariam outras perspectivas de relação com as crianças, ampliando o próprio significado da educação que partilham. No sentido proposto por Benjamin (1987a), é a experiência inscrita na memória dos sujeitos que confere legitimidade à narrativa; nas palavras de Gagnebin (1994, p. 66), “como viajantes que voltam de longe são aureolados por uma autoridade que a última viagem lhes confere”. Nesse sentido, elas identificam a importância de ampliar sua inserção no mundo, mas não reconhecem esse processo como direito, e talvez por isso mesmo não consigam traduzir o que dizem em possibilidades mais ricas de relações com as crianças:

Eu estava assistindo a um programa, domingo, sobre dois ciclistas. Eles foram para um lago no Peru. Eles comentaram que as pessoas que viajam, que se envolvem com outras pessoas, vêem as dificuldades de outra maneira. Conseguem passar pelos problemas, sempre têm uma resposta, ou os problemas não se tornam um empecilho. O contato com outras pessoas, com diferentes gostos, cria espaços, amplia a condição de vida, amplia a mente. Você vai passar para as crianças sua impressão de ser. Você tem uma visão maior do que é a educação e do que é o ser humano. (Fátima)

3.5 Infância das professoras

Quando as professoras falam de suas infâncias – assim como observei nas crianças na creche –, suas lembranças remetem a um duplo sentimento, que revela, igualmente, tristezas e alegrias, limites e possibilidades de expressão da vida e de suas relações. Se, por um lado, uma idealização de suas infâncias marca seus discursos, de outra forma, sua narrativa vai absorvendo uma expressão concreta, tornando possível resgatar dimensões que, no sentido de Elias⁵² (1990), entrecruzam tempos históricos singulares. Mesmo em cortes temporais demarcados e em contextos sociais muito distintos, infância das professoras e infância das crianças da creche, em diferentes perspectivas, apresentam sutis e significativas continuidades (BEHNKEN e ZINNEKER, 2001, p. 6). A narrativa da infância das professoras, sua percepção e apropriação remetem à leitura da infância das crianças de hoje, que, ao emergir, abre caminhos para um outro olhar e compreensão pelas professoras:

Na minha infância, eu comecei a trabalhar muito cedo, mas o tempo que me restava eu aproveitava. Com sete anos de idade eu já trabalhava em casa de família, arrumando casa, olhando criança. O tempo que me restava era brincar com o que eu encontrava. (Rosa)

Experiências duras marcam a infância das professoras. Contudo, quando comparam com a vida das crianças da creche acabam suavizando e, até mesmo, romantizando suas infâncias. A infância das crianças da creche, hoje, lhes parece muito mais precária. Em seus relatos, a dureza da vida que tiveram não expressa uma memória de tristezas. Procuram descrever momentos de brincadeira e de riqueza de

⁵² Como assinala Elias (1990, p. 15), os indivíduos, em sua curta história, passam por processos que a sociedade experimentou em sua longa história.

relações, o que traz perspectivas de ressignificação das relações experimentadas. A vida de seus pais também aparece marcada por dificuldades, bem como um sentimento de distanciamento e ausência. Mas não expressam mágoa; ao contrário, trazem lembranças carinhosas e respeitosas. Outras relações ganham foco:

Minha família é muito grande. Minha mãe trabalhava muito. Minha mãe e meu pai são muito bons, maravilhosos. Só que eles nunca tiveram tempo para a gente. Nunca judiou, nunca maltratou. Devido ser uma família muito numerosa, nunca tiveram muito tempo. Meu pai era uma pessoa muito inteligente, embora não tenha estudado, não tenha tido oportunidade nenhuma. Ele tinha muitas dificuldades, não tinha tempo para sair com a gente, não tinha tempo para brincar com a gente. Às vezes a gente nem via pai, de tão tarde que chegava. A mãe, a gente via, mas também não tinha tempo. A gente assumia responsabilidade muito cedo. Na idade desses meninos da creche mesmo, 6 anos, eu já tomava conta da minha irmã. Nem sei como eu dava conta. Minha irmã, praticamente, eu que criei. (Elaine)

Além da escola e da brincadeira, como assinala Castro (2001, p. 22), o trabalho também aparece como signos discursivos da infância das professoras. A escola não é ressaltada por seus significados pedagógicos, mas pelas relações que possibilitava. Os professores aparecem mais como contra-exemplo do que como sujeitos fundamentais nas relações e experiências da infância, o que não significa dizer que a infância tenha assumido qualquer autonomia em relação aos adultos. Adquirir autonomia e dependência, estar com outras crianças e desejar estar com os adultos tornam-se marcas constantes nas diferentes narrativas das professoras. À medida que rememoram a infância, as professoras são remetidas a perceber a importância dos adultos nas relações com as crianças, seus significados e riqueza. Como muitas crianças, nos dias de hoje, permaneciam em suas casas com outras crianças, tempo dividido entre as brincadeiras e a responsabilidade com os irmãos:

Na escola é que a gente brincava. Não que as professoras ensinassem. As professoras não brincavam com a gente. A gente não tinha liberdade que hoje os meninos têm com o professor. As brincadeiras passavam de criança para criança. (Elaine)

Reclamam da falta de tempo de seus pais para estar com elas, descrevem o longo tempo que passavam no trabalho longe de casa e que pouca oportunidade tinham de estar juntos. Entretanto, na fala das professoras, percebo que esse tempo preenchido pelo trabalho e pela distância de seus pais não é tomado como abandono,

como às vezes afirmam sobre as famílias das crianças da creche. Reclamam de solidão, mas não de desafeto. Ao contrário, quando se referem às crianças da creche que também passam por relações semelhantes, sobressai a idéia de que as crianças ficam na creche porque os pais precisam trabalhar, que não há ninguém para tomar conta delas. Isso coloca as crianças da creche em um lugar de carência e abandono. Desse olhar acaba emergindo um sentido mais assistencial e menos pedagógico dos papéis assumidos pela creche:

Hoje as crianças encontram um lar que pode dar ou emprestar a elas o que elas não têm em casa. Porque é um lar, um espaço que elas brincam e têm carinho. Na minha infância, meu pai trabalhava, minha mãe trabalhava. A gente saía cedo de casa e chegava à noite. Tinha vez que a gente não via pai, não via mãe. Se a gente quisesse brincar, a gente tinha que conseguir o que brincar. (Rosa)

A infância das professoras também é descrita como tempo de brincadeiras. O brincar das professoras quando crianças não dependia de brinquedos prontos, nem da professora, nem da escola. De forma diferente, quando falam das brincadeiras das crianças de hoje, estas aparecem dependentes de brinquedos e da creche. Em suas memórias, relatam que confeccionavam seus brinquedos, inventavam músicas e brincadeiras. A rua aparece como espaço de relações. Não havia tempo demarcado para as brincadeiras. Aconteciam nas contradições dos tempos e dos espaços: brincavam nas brechas de tempo que tinham e transformavam espaços e objetos em possibilidades de relação e brincadeira. Mas desejavam brincar com os adultos, gostariam de brincar com as professoras:

Eu não tive os brinquedos que hoje muitas crianças têm. A gente fazia bonequinha de manga e sabugo. Pegava retalhos, enrolava e fazia boneca, fazia cabaninha no mato. (Rosa)

Minha infância foi ótima. Se eu pudesse voltar atrás, eu voltaria porque eu brinquei demais. Eu brincava na frente da minha casa com as minhas vizinhas. A gente fazia casinha, fazia o passeio de casinha, cada uma tinha sua casinha. Até hoje, quando eu vejo uma colega minha, a gente morre de rir. Porque a gente ficava cantando umas musiquinhas. Andava em cima dos postes. Quando eles estavam pondo os postes nas ruas, sobrava uns postes, então a gente ficava brincando de passear em cima, cantando a musiquinha do peixinho. (Rose)

As circunstâncias sociais da infância das professoras, mesmo sendo distintas do que é hoje, trazem tensões que ainda se fazem comuns às crianças. Quando

contam suas histórias ressaltam que as meninas não brincavam com os meninos. Contudo, revelam momentos em que esses encontros aconteciam. Por exemplo, as brincadeiras em casa à noite ou nos finais de semana eram momentos que mobilizavam as pessoas a estarem juntas: contavam histórias, cantavam cantigas de roda, etc. Em que isto ajudaria a pensar as relações entre crianças e adultos, meninas e meninos, tempos e espaços institucionais? Que conhecimentos, histórias, experiências poderiam ser partilhadas com as crianças?

Nos finais de semana nós saíamos para brincar nas fazendas. Eu brincava com as colegas de casinha. Menino não brincava com menina. Era separado: mocinha com mocinha, rapazinho com rapazinho. A gente se divertia muito. Fazia comidinha de verdade, fazia fornalhinha, pegava folha de banana, fazia boneca, fazia cabelo, fazia boneco com sabugo de milho, colocava cabelo, passava carvão no olhinho, ficava bonitinho. Fazia comidinha, assentava com as bonecas, fazia café. (Cíntia)

No domingo, ia toda gente lá para casa. A gente ia passear. Quando era noite, porque fazia fornalhinha o dia inteiro, a gente ia cantar roda. Era bom mesmo. Eu tenho lembrança, até hoje, como era bom. Nós cantávamos muito aquela música “clareia no ar, clareia aqui, clareia esse salão que a fulana invém”. Isso é antigo, não é? (Cíntia)

As professoras, na infância, inventavam suas músicas, brincadeiras e histórias. Que brincadeiras as crianças de hoje inventam? Desse encontro de histórias, fantasias, invenções, lembranças de diferentes momentos, que outras perspectivas de relação são percebidas? À medida que recuperam suas experiências, as professoras revelam a possibilidade de ampliação de seus olhares e de suas relações com as crianças; de percepção dos diferentes processos de inserção das crianças na cultura. Isso abre brechas para uma reflexão sobre as experiências culturais que compartilham com as crianças.

A alegria que a gente tinha de estar brincando. Essa ‘musiquinha’ que eu falo, eu cantava ela assim: ‘Ave quer voar, eu só quero amar, o amor que existe em mim’. Cantava essas músicas do nada. Nós construíamos. Eu nunca tinha escutado. Nós inventávamos as músicas e ficávamos cantando. Acho que poderia trazer isso para os meninos. Acho que é por isso que eu gosto muito de música. Na minha sala, eu trabalho muita música com os meninos. Acho que é por eu ter gostado tanto de brincar de cantar. (Rose)

Quando expressam suas percepções das crianças e as relacionam com suas experiências de infância, as professoras levantam questões que podem ser

aprofundadas na compreensão das possibilidades de experiências e produção cultural: fazem críticas à televisão; relembram coisas que tinham interesse; reconhecem brincadeiras que aprendiam com seus pais; valorizam os momentos que podiam e queriam estar com os adultos; e lamentam a ausência dos adultos, inclusive nas brincadeiras. Ao mesmo tempo que afirmam a creche como tempo de brincadeiras, parecem perder de vista a riqueza das relações que elas mesmas experimentaram e que as crianças de hoje demandam:

Hoje em dia, os meninos ficam presos à televisão. Naquela época eu não gostava de televisão. Meu negócio era acordar cedo e ir para a rua para brincar. Hoje não. Hoje, os meninos gostam de videogame, jogo de computador. Só mesmo na hora que vão para a escola, ou saem com os pais, é que podem brincar mesmo. Mas acho um pouco diferente da época da gente. A gente brincava mais. Eu brinquei até os quinze anos. (Rose)

As professoras falam da escola como uma possibilidade de experiências e relações, mesmo que fossem as próprias crianças que fizessem circular as brincadeiras, como quem circula conhecimentos e cultura. Essas lembranças apontam para um reconhecimento da Educação Infantil como tempo e espaço para o diálogo e o encontro, tempo e espaço de experiências culturais, em que crianças e adultos estão envolvidos em uma rica produção humana e cultural:

A partir do tempo que eu entrei na escola, aí sim eu brinquei muito, brincadeira que hoje você, às vezes, nem conhece. Não que as professoras ensinassem. As professoras não brincavam com a gente. A gente não tinha liberdade que hoje os meninos têm com o professor. Eu lembro que eu não tinha nem liberdade de olhar para elas. A gente mesmo se organizava e dava certo. Dava muito certo. Coisa de criança mesmo. Era rouba-bandeira, queimada, esses brinquedos, polícia e ladrão, barra manteiga, um monte de brinquedo. Era organizado, mas pelos alunos mesmo. Muito difícil um adulto brincar com a gente. Hoje, o aluno tem liberdade com o professor. Eles sentam no colo, você vai para casa com a mão cheia de dedos, brinca, conta as coisas que eles fazem. Eu já tive professora até agressiva, até ao ponto de dar umas reguadas. Talvez por isso que eu sempre quis ser professor, para poder fazer diferente. (Elaine)

- **As crianças e o olhar das professoras**

Nós aprendemos a ver a criança com outro olhar. Não é só o cuidar, não é só dar o carinho que vai resolver. A parte pedagógica é muito interessante na vida das crianças. É para toda a vida. Pensamos que para o futuro delas vai ser muito bom. Na área da assistência também, porque a gente não trabalha em uma creche, 8 horas, só educação, mas assistência também. (Gilce)

Eu tinha uma visão de que criança era igual na minha época. Criança era para depois. Ou não tinha vez. Eu achava que o que a criança falava não podia dar muita importância. Hoje eu sei que eu tenho que ouvir. Elas vão para o lado da imaginação. Eu tenho que entender por que está acontecendo isso. (Andréa)

Se, por um lado, uma outra visibilidade das crianças e da Educação Infantil é revelada por uma idéia de direitos e experiências no tempo presente, por outro, ainda é recorrente uma percepção das crianças pelo que lhes falta e precisa ser suprido – afeto, alimentação, família, infância, pai, mãe, etc. –, antes que possam ser sujeitos. Isso pode ser compreendido como parte de um processo de apropriação gradual de concepções que ainda não se faz tão claro, nem tão óbvio, contextualizado no ainda incipiente exercício de reflexão que as professoras, nos seus grupos de trabalho, vão dando conta de fazer:

É uma infância muito sofrida. Desde a barriga, eles já começam a sofrer, porque os pais, a mãe, propriamente dita, precisa trabalhar para sustentar, se sacrificando para poder sustentá-las, educá-las. Depois do nascimento, começa uma vida mais sofrida ainda. Pega friagem, chuva, tem mães que moram longe para trazer até aqui na creche e ir trabalhar. (Rosa)

Na percepção das professoras, sobressai a idéia de sofrimentos das crianças de toda ordem. Este olhar acaba reforçando uma idéia de que as crianças da creche, em sua maioria, são tristes, sem afeto, e por isso apresentam um tipo de comportamento ora apático, ora agressivo. Isto também gera uma postura da professora abnegada, tolerante e paciente, reforçando representações do que as crianças precisam e do que as professoras podem oferecer:

São pessoas muito sofridas. Eu não sei se a condição financeira está nisso. Porque, geralmente, quando falta dinheiro, falta o que comer em casa, eles já não têm mais nada. Então, às vezes, você vê esses meninos. Chegam agressivos, outros chegam tristes. Você vê as carinhas tristes, porque falta o que comer em casa. O pai às vezes usa droga. Eu acho que isso afeta muito. Às vezes, penso: ‘Como é que eu vou agüentar?’ Mas você vê o que eles estão passando, aí você já sabe como vai agüentar. Você se coloca no lugar deles e já passa a ter um pouco mais de paciência. Às vezes, as crianças apresentam um comportamento que se você for analisar, tem um porquê. (Elaine)

A idéia de que as crianças precisam de carinho e paciência é significativa. Percebo neste discurso o risco de que isto se coloque como a tarefa prioritária da

creche. Ganha um sentido de troca benevolente: “Se na creche elas receberem carinho e amor, elas também oferecerão amor”. Ao mesmo tempo que ressaltam sentidos pedagógicos para a Educação Infantil, reforçam um olhar que se prende a uma idéia de carências afetivas, retomando uma confusão entre as relações de assistência e cuidado, o que restringe a organização do trabalho cotidiano na creche:

Eu encontro nas crianças um grãozinho lá no fundo, cheio de amor, de carinho para dar, mas que também precisam de amor, de carinho para sobreviver. Eu acho que elas sentem falta do amor e, através disso, elas oferecem amor. (Rosa)

São crianças que precisam de muito carinho, muita atenção da nossa parte. Eu acho que elas vêm para cá para estar pegando isso. Às vezes elas não encontram tanto carinho em casa como deveriam encontrar. Então eu acho que elas vêm para creche à procura disso: de atenção e carinho. (Rose)

Eu acho que eles não têm o carinho que precisam, e eles não passam carinho. Tanto as crianças como os pais. Quando a gente vai entregar uma criança, eles falam: ‘Nossa que sujeira’. Nunca falam: ‘Meu filho, que saudade!’ Igual eu ouvia lá na outra escola. (Andréa)

A creche aparece, mais uma vez, como lugar de redenção de uma idéia de infância quase perdida e se torna o lugar onde a infância poderá ser vivida da maneira correta e saudável: na creche as crianças vão receber carinho e amor; na creche as crianças vão aprender a se comportar; na creche as crianças poderão brincar, na creche as crianças vão se afastar de pais descuidados, violentos e drogados; na creche e a partir da creche, as crianças poderão ter presente e futuro. Algumas posturas dos familiares talvez sejam de fato negligentes e precisam ser problematizadas, mas, quando a creche é colocada em um lugar social superior ao das famílias, vê-se aumentada a distância entre as profissionais da creche e as famílias:

Acho que as crianças não estão tendo o valor que merecem. Às vezes, nem dos próprios pais. É triste você vê uma criança chegar de manhã sem tomar banho, sem lavar o rosto, sem escovar os dentes. Tem menino que você vai dá um abraço nele, e ele, às vezes, te dá até um tapa, porque não acostumou com isso. Isso acontece muito. Eu acho que a infância deles é aqui na creche. A hora deles da infância é aqui. Quando eu sento em uma rodinha, na Segunda-feira, eu ouço só briga, discussão: ‘O que você fez ontem?’ – ‘Nada. Fiquei em casa vendo televisão’. – ‘Brincou com alguém?’ – ‘Não.’ – ‘Brincou com alguma coisa?’ – ‘Não.’ – ‘Passeou no parque?’ – ‘Não. Fui no bar com o meu pai, fiquei em casa.’ (Andréa)

Conceitos, concepções e idéias aparecem de forma contraditória. A mesma professora que na sua fala procura valorizar a criança como sujeito desvaloriza seu contexto e cultura. As professoras falam da necessidade de enriquecimento das relações e das experiências de conhecimento, mas reforçam o desenvolvimento de aptidões; ressaltam a experiência de infância no presente, mas projetam idealizações futuras descoladas de suas próprias ações concretas; afirmam direitos, mas aprisionam-se em sentimentos de pena e dó das crianças e, muitas vezes, demonstram não saber o que fazer para efetivar um projeto educativo concreto:

Você vê preciosidades. Eu vou conversando com você, e vão passando flashes de cada carinho, cada sonho, cada desejo, cada potencial. Você vê que já tem aquela coisa nata, que já está pipocando aptidão, sonho ou a vida que querem ser quando crescerem. Infelizmente, pela vida social, pode ser que isto venha a ser interrompido pela localidade. Eu gostaria de bancar o estudo. Eu vejo veterinários, vejo pessoas que vão dar excelentes cantores. Pessoas que na área de matemática dariam um professor super legal. Fico pensando: ‘O que eu posso estar fazendo com essas crianças?’ (Fátima)

Também expressam concepções interessantes sobre as crianças. Às vezes emergem das contradições do que produzem e falam com as crianças; outras vezes são fruto de reflexão sobre suas práticas ou observação das ações das outras professoras. Percebo que, de forma progressiva e em um contexto coletivo, elas vão elaborando outros olhares sobre as crianças, suas presenças e competências para agir e se relacionar:

A gente foi no Parque das Mangabeiras. Minha turma foi ao banheiro sozinha. Todos ficaram na rodinha, como a gente havia combinado. Lancharam, jogaram o lanche fora. Eu fiquei observando. Aquilo para mim foi uma coisa muito gostosa. Só que acharam, pela visão de que a criança está sempre fazendo alguma coisa errada, que um menino iria pular no tanque. Ele estava junto com um professor olhando os peixes. Pegaram na mão dele e trouxeram para mim. Ai eu perguntei: ‘O que aconteceu?’ – ‘Eu estava vendo os peixes.’ Quer dizer, ele não estava querendo pular, ele estava ali admirando os peixes. (Fátima)

Observo que quanto mais crianças e adultos se envolvem, mais as soluções se evidenciam. Isso permite-lhes apropriar-se de uma outra visão de si mesmos e dos outros. Vê-se reforçado um sentido social e relacional das concepções, dos discursos e dos olhares dos sujeitos:

Quando eu estava trabalhando a identidade, como a maioria das crianças é negra, os que se sentiam diferentes eram os brancos. Isso foi interessante, porque os outros tinham o cabelo aneladinho, os outros tinham o cabelo mais duro. Mas cada um tinha suas coisas. Mas os claros é que se sentiram diferentes dos outros. Queriam dançar igual os outros meninos dançavam. Agora, tem muitos que são machistas. Isso vem de casa. Dizem que menino não faz isso, que menina não faz aquilo. Na mesma hora, se eu estiver fazendo alguma coisa que dá para parar, então vamos brincar de fazer comidinha, vamos brincar na casinha. (Fátima)

Na entrevista coletiva, o sentido de proteção às crianças parece se ampliar, assumido como um discurso que toca também na identidade da professora. As falas indicam uma compreensão de que não é possível valorizar as crianças e desvalorizar suas raízes, sua história e sua cultura. Não há como valorizar as crianças e desvalorizar os adultos, as famílias e a comunidade onde estão inseridos. Não há como valorizar as crianças no contexto institucional sem reforçar a importância social das professoras, da creche e da Educação Infantil. Ao tomar como princípio uma ação e uma existência que é coletiva, o direito, a dignidade, o valor social avança de forma coletiva também, por isso mesmo tensa, ambígua, recorrente e contraditória:

Tem menino que fica aqui de 7 às cinco e meia e quando a mãe chega, vira para ele e fala: ‘vamos embora, trem feio’. Várias vezes, eu presenciei ela falar assim. Um dia eu fiquei muito indignada e chamei para conversar. ‘Olha, ele fica o dia inteiro fora de você. Na hora que você chega para pegá-lo, ao invés de dar um abraço, você chama ele de trem feio.’ Fiquei muito indignada. Tem gente que fala que pobre é assim mesmo, que pobre é atrasado, diz que a filha é preta mesmo, que o povo vai a discriminar ela. (Gilce)

3.6 Participação na construção da história da Educação Infantil

As professoras têm experimentado formas mais coletivas de partilha da vida como professoras na Educação Infantil. Ainda que permeado de hierarquias, de diferentes competências e de histórias de participação, de relações de poder, há emergência de outro contexto discursivo no qual as professoras podem se perceber nessa história e apropriar-se dela. O processo de elaboração e de escrita do projeto político-pedagógico das creches é tomado pelos diferentes sujeitos da creche como um dos elementos que vêm possibilitando outro tipo de inserção e expressão na Educação Infantil. Cada creche, em sua história, tem buscado conhecer e reconhecer suas possibilidades, seus limites e os recursos possíveis. As professoras passam a

confrontar uma realidade concreta com crianças concretas, com a necessidade de construção de propostas coerentes, no sentido de instaurar um diálogo que traduza outras ações e expectativas cotidianas:

Nós fazíamos muito e não registrávamos nada. Quantas coisas que a gente já fez na área educativa, mas não tinha nada escrito. Com a proposta pedagógica, a gente passou a trabalhar na realidade da creche, com a realidade de cada profissional, com o que ele é capaz, o que ele dá conta. Tudo é registrado: uma pequena reunião, uma fala da coordenadora pedagógica. Eu arrependo de não ter escrito, nem que fosse rascunho, tudo que eu já fiz na creche desde que eu entrei. (Gilce)

Eu acho que houve uma transformação. A partir daí já teve inovações no projeto e nos projetos trabalhados aqui dentro. (Rosa)

Encontros, leituras e discussões coletivas também revelam uma necessidade de constituir outras relações de trabalho. Vêm-se como uma equipe de trabalho e passam a trocar experiências que até então não constituíam parte do universo de organização do tempo e das intervenções das professoras. Em suas falas, revelam a importância de terem participado do processo de elaboração de projetos, da maneira possível a cada uma. Passam a reconhecer e afirmar o que fazem e o que querem fazer, o que pensam ser significativo na educação das crianças. Reforçam a importância de estar ali contando e escutando o trabalho do outro e de dar conta de redigir o que fazem para apresentá-lo. Ressaltam essas relações como qualificadoras e importantes.

A gente elaborou um projeto pedagógico, a gente leu muito os referenciais, a gente leu muitas revistas que vieram da Secretaria de Educação. (Gilce)

Foi muito importante porque foi um projeto que foi construído em equipe. Foi colocada a opinião de cada um, o modo de ver de cada um. Foi significativo e foi grandioso para quem participou. (Rosa)

Nós ficamos muito tempo, sentamos, reunimos. Então nós montamos o PPP com as atividades que a gente faz aqui na creche: brincar, cantar, lanchar, almoçar, tudo entra na proposta pedagógica da gente. Nós colocamos tudo no papel, tudo que a gente faz e que a gente gostaria de fazer. (Rose)

Algumas professoras tiveram dificuldade de participar da elaboração dos projetos. Viram-se diante dos próprios limites de sua formação. Há professoras que nunca haviam feito sequer um planejamento de aula. Outras não conseguiam relacionar atividades trabalhadas, os conhecimentos que as crianças experimentavam

e o que a professora queria que fosse apropriado. Nesse sentido, percebo um envolvimento mais solidário entre as professoras, que passaram a ajudar umas às outras na organização e no planejamento do trabalho, bem como a efetivação de um lugar até então ambíguo nas instituições comunitárias de Educação Infantil – o lugar de coordenação pedagógica:

Sem a Valéria, eu acho que eu não ia dar conta, não, porque eu não sou formada em magistério. Aí eu tinha dificuldade de fazer plano de aula. Eu escrevia o que eu dava, mas não colocava os objetivos que eu queria alcançar. Foi ela que me ensinou. (Andréa)

Embora não seja recente a existência tanto da função de coordenação pedagógica quanto da coordenação administrativa, estas se fizeram presentes de forma pouco clara na instituição. Eram funções assumidas de forma voluntária por pessoas com histórias em organizações beneficentes e filantrópicas, com apropriações preconceituosas das crianças, do desenvolvimento infantil e da expressão cultural das comunidades mais empobrecidas. À medida que esses lugares passam a ser ocupados com sentido pedagógico, ao lado da própria presença do Centro de Educação Infantil, percebe-se a constituição de uma “rede de formação” entre os profissionais das instituições de Educação Infantil. A qualificação dos lugares de coordenação se reflete na implementação de outros tempos institucionais, que se convertem em momentos de formação e passam a ser incluídos na organização do trabalho das creches:

Essa coordenação pedagógica é muito importante, porque a partir daí é que a gente está tendo novas idéias. Estamos crescendo, cada vez mais, com a Valéria. Ela fez com que a gente partisse à procura, pesquisasse, lesse, corresse atrás. Está inovando muito os conhecimentos que a gente tinha. O que eu quero dessa coordenação pedagógica é que tenhamos um tempo maior, porque está enriquecendo não só o meu trabalho, mas eu acho que o de todos nós aqui. (Rosa)

A participação na elaboração de projetos pedagógicos toca na organização de cada professora, trazendo a possibilidade de valorizar e encontrar sentido naquilo que fazem, promovendo um avanço, ainda que lento, na organização de seu trabalho e identidade. Alguns limites se evidenciam: o projeto pedagógico da creche ainda preenche necessidades mais imediatas de registro. Contradições também se

explicitam. Muitas das professoras que chegaram depois da elaboração do projeto não tomam sequer conhecimento do processo. Algumas constatam mudanças, mas não as planejam.

Gostaria de ter participado mais. Foi importante. A parte pedagógica ajudou muito. Deu para poder entender e eu peguei muita coisa boa. (Cíntia)

Eu olhei de relance, porque quando eu entrei aqui elas já tinham feito. O que me passaram é que a gente iria refazer, colocando o que havia renovado. Mas eu não cheguei a pegar e ler. Inclusive, eu acho que nem está aqui na creche. (Rosa)

Foi a organização da creche que nós colocamos no papel. E nós valorizamos nosso trabalho, colocando em um livro. (Andréa)

Outras acabam não participando, e por isso não compreendem e não se envolvem na proposta. No caso da professoras Fátima, que poderia contribuir com reflexões, metodologias e um trato singular da organização do conhecimento e da relação com as crianças, percebo que ela vai ficando deslocada na proposta da creche. Poucas vezes esteve presente nos momentos de estudo e planejamento coletivo; e não participa dos encontros setorizados. A professora realiza trabalhos interessantes com as crianças, mas pouco partilha com as outras professoras; tampouco com a coordenadora pedagógica, com quem passa a estabelecer uma tácita competição, alimentada em mão dupla. Seu trabalho acaba perdendo força e não estabelece articulações com o trabalho das outras professoras. Acaba vítima de sabotagens das outras professoras, que não legitimam, não ajudam e não se envolvem. A professora Fátima percebe isso todo o tempo. Seu trabalho fica fragmentado e descontínuo em relação ao que a coordenadora propõe para as outras professoras:

Eu vim do SESI. Eu vim para cá porque tinha horário de manhã disponível, para que eu não precisasse abrir mão do outro emprego. Às vezes, eu não sei o que a creche quer. Eu acho necessário estar sentando para trabalhar de acordo com a proposta, para você não cair de pára-quedas. É terrível e é muito chato você estar levando as coisas assim. (Fátima)

Nas contradições desse processo vão sendo revelados os lugares de importância dos sujeitos, sua visibilidade na instituição e a necessidade de uma inclusão plena das diferentes pessoas. O caso da professora Elaine é muito emblemático de como, sem que as pessoas percebam, vão massacrando a identidade

do outro, excluindo ou incluindo de forma precária, o que é muito pior, da construção de uma história da qual todas fazem parte. Fica explícito que se o processo de trabalho não for reconhecido, apropriado e significado pelo coletivo de professoras, tanto mais lenta será sua efetivação:

Ano passado eu comecei na sala, mas esse ano a Gilce pediu que eu ficasse na secretaria. Acho que ela acabou gostando de mim lá. Acho que ela não pretende me tirar de lá. Eu faço de tudo que precisa: resolvo algum problema na rua, na secretaria de educação, às vezes no CEI, na casa do presidente, do contador, todo tipo de serviço. Eu não tenho conhecimento a fundo do projeto político pedagógico da creche. Ajudei, mas foi mais as meninas que estão na sala. Cada uma trouxe uma parte e mostrou os projetos para outras pessoas. (Elaine)

Nas entrevistas coletivas, ficaram evidentes os lugares sociais que as pessoas ocupam, tendo em vista sua inserção nessa história. A professora que participa de forma restrita e fragmentada do trabalho cotidiano não reconhece legitimidade de sua voz, não realça a importância de seu trabalho, não se vê como professora. Sua identidade fraturada grita para as outras professoras o que está sendo feito com ela, com seus sonhos e projetos. Pouco contribui com o processo de elaboração da proposta pedagógica, não se inserindo, por isso, em um processo coletivo de qualificação. As outras professoras também pouco percebem que têm diante delas um espelho e que qualquer outra, em outro momento, porventura, poderia estar no lugar daquela professora. Ao naturalizar uma exclusão, vê-se explícita a precariedade na qual todos estão enredados. Não é uma incompetência individual que afasta as professoras da história de construção das práticas pedagógicas; representa, ao contrário, uma responsabilidade coletiva de encontrar significados para os diferentes tempos e espaços que constituem essa instituição e de dignificar os diferentes sujeitos que fazem parte e participam na e da construção de suas histórias:

Eu não tenho o que falar. Eu não tenho projeto nessa escola. De minha parte, é difícil dizer que vou fazer um projeto. De manhã, eu não estou diretamente com as crianças e à tarde vai depender do que acontecer na hora que eu chegar. Eu nem sei o que eu vou fazer quando eu saio de casa. Como qualquer pessoa, eu tenho um projeto de vida. Isso eu tenho.⁵³ (Elaine)

⁵³ A professora começou a chorar, por isso eu preferi interromper a gravação e sentar-me um pouco ao lado dela. Mas ela não queria que eu desligasse, queria continuar falando. Eu não seria mais um a roubar-lhe a voz. Calmamente a abracei e disse que estava ligando o gravador e que ela poderia falar tudo que quisesse.

- **Emergência de uma organização pedagógica** – Diferentes maneiras de organizar os tempos, os espaços, os ritmos, as relações com as crianças, os diferentes papéis e lugares institucionais, o planejamento dos conhecimentos, das intenções e objetivos, da formação e do diálogo entre os diferentes profissionais, da expressão como professoras, etc., vão esboçando um sentido pedagógico que envolve a instituição. Isso não significa uma organização do trabalho pedagógico articulada com concepções e olhares que lhes permitem uma clareza dos significados de uma educação formal e institucional de crianças pequenas. São ações cotidianas que apontam caminhos, que provocam outras ações, que possibilitam à creche e aos seus profissionais apropriarem-se de um sentido educativo para sua existência cotidiana, para a consolidação de uma intervenção profissional com as crianças. Reforça um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que constituem “ofício de professor”. Como assinala Tardif (2000, p. 121); e pode ser percebido na fala da professora:

O trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação, de mobilização de saberes que lhe são próprios.

Tem a reunião pedagógica, onde a gente planeja mais ou menos o que cada uma vai dar. A partir daí, cada um faz seu planejamento, em cima do que vai trabalhar, o que quer trabalhar. Cada uma bola o seu projeto, e a partir daí dá início ao trabalho.
(Rosa)

As professoras expressam a apropriação de um espaço de intervenção profissional que até pouco tempo se restringia a ficar com as crianças nos cuidados de alimentação e higiene, espalhados pelo período que permaneciam na creche, ou a inclusão de atividades sem uma coerência necessária, sem maiores intenções e objetivos que fossem além do preenchimento do tempo ou possibilitassem às crianças “gastar energia”. Não é o caso da creche pesquisada, mas sabe-se de casos em que as crianças ficavam dentro de salas fechadas com grades, vivendo relações as mais restritas e restritivas possíveis. Nas falas das professoras pode-se perceber essa busca de outra dinâmica própria a uma instituição pedagógica:

O meu planejamento é semanal. Juntamente com a Cintia, a gente senta e planeja o que vai dar durante a semana. Mas nem sempre a gente coloca tudo que está previsto. Às vezes, de um imprevisto surge uma coisa que os meninos interessam mais do que aquilo que a gente planejou. Então, a gente coloca no papel. A gente trabalha aquilo. Depois, a gente volta no nosso planejamento e refaz. (Rosa)

Este momento encontra sintonia e articulação com a dinâmica instalada pela presença da Educação Infantil no “âmbito da educação”. Sem desconsiderar momentos anteriores em que a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE) desenvolveu um trabalho com as creches, assessorando na construção de suas propostas pedagógicas, a partir da criação dos Centros de Educação Infantil (CEI), vinculados à Secretaria Municipal de Educação, estabeleceu-se outro tipo de relação entre as creches: a escrita da história de cada uma, a elaboração dos projetos pedagógicos, a presença das profissionais do CEI nas creches partilhando discussões, questões e reflexões, o envolvimento das professoras nos encontros setorizados, as trocas de experiência, tudo isso tem provocado um movimento nas creches para a realização de um trabalho que faça sentido para a professoras, um trabalho do qual possam se orgulhar e partilhá-lo. Segundo Tardif (2000, p. 126), isso reflete importantes “conseqüências políticas”:

os professores serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática ‘de cima para baixo’ (tradução do autor) [...] A desvalorização dos saberes dos professores [...] não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.

Percebe-se que as professoras, aos poucos, vão se assumindo como profissionais e compreendendo seu fazer como prática pedagógica. Expressam a organização de aulas, objetivos, recursos, avaliação, conhecimentos a serem ensinados e como serão ensinados. Poder-se-ia buscar refletir sobre o tipo de apropriação e uso que as professoras fazem desses conhecimentos, mas é importante ressaltar avanços na organização do trabalho pedagógico, o que se reflete na própria visibilidade institucional. As professoras falam com orgulho de seu trabalho, gerando novas ações e outra dinâmica de diálogos, planejamentos e trocas coletivas; têm

possibilitado momentos de reflexão e mudanças de direção e intenções. Percebo nas falas das professoras o esforço de fazer da creche uma instituição educativa:

Faço plano de aula diário. Coloco área de conhecimento, objetivos, recursos e avaliação. Se não foi bom, eu coloco uma observação e vou tentar outro dia. Por exemplo, na quarta-feira é matemática. Eu dou o lanche, faço a rodinha e tal. Aí, faço a matemática com boliche, por exemplo. Coloco: matemática é a área de conhecimento; o conteúdo é o boliche; os objetivos, eu coloco: quantidade, noção de espaço. Coloco as cores que têm na latinha, os números e o nome. Eu sempre trabalho o boliche com os nomes. Depois registro e avalio como foi. (Andréa)

Observo que ainda não foi possível romper com as estruturas institucionais que se referem a rotinas e separam o que as creches chamam de cuidados do que ela considera como a parte pedagógica. Não é fácil romper com uma história que se traduziu em representações e discursos coletivos: crianças de creche, professoras de creche, uniforme da creche, doação para creche, creche para criança carente, famílias desestruturadas e uma série de preconceitos que envolvem os contextos culturais e sociais dessas crianças. Mas percebo brechas que possibilitam às professoras elaborar outros significados para a existência e legitimidade desta instituição. Como expõe uma das professoras,

meu planejamento é tipo uma rotina. Nós fazemos a rotina, do horário, da entrada, a saída, a chegada, o lanche, tudo. Nós também planejamos nossa aula, para a gente poder estar trabalhando com as crianças. A gente chega, depois eles lancham, aí vem a parte do brinqueado pedagógico. Acontece o que eles optarem: se querem brinqueado, se querem ouvir uma história, tudo é planejado. (Rose)

Fato é que as professoras experimentam no dia-a-dia da creche as relações e a construção de sentidos que lhes é possível em um contexto de competências, conhecimentos, recursos, reflexões que estão ao seu alcance. O mais importante é que concepções e práticas vão se explicitando em um tempo e espaço que têm procurado se afirmar e firmar como contexto de formação de crianças e profissionais. À medida que expressam suas ações e constituem uma dinâmica reflexiva, por mais inicial que seja, outras perspectivas de intervenção, organização e olhar das crianças vão se tornando possíveis ou necessárias:

O que a gente tem aqui na creche, a gente usa. O que a gente não tem, a gente tenta produzir, estar fazendo uma utilidade para alguma coisa, igual com a garrafa, que eu entrei com um projeto que eu estou trabalhando agora com os peixes. A gente fica pensando em fazer as coisa tudo bonitinho, mas já que não tem os materiais, a gente usa o que tem. É a nossa realidade aqui. (Rose)

As professoras estão construindo suas identidades, e isso também traz um movimento de reconhecimento de si mesmas e das outras professoras. Olhar para o trabalho realizado é também olhar para elas mesmas. Às vezes, fazem críticas às outras professoras, reflexões que poderiam ser aplicadas a elas mesmas. Ao falar do outro, elas acabam se vendo, todavia, sob outras perspectivas, e se projetando de outra maneira:

Tem professora, não falando mal de ninguém, que tem um ritmo diferente. Acho que não consegue pegar. Mas tentamos fazer algumas coisas juntas para quando o menino chegar na minha sala não ficar aquela coisa, tipo perdida. (Andréa)

Eu acho que se a gente tivesse uma mesma língua, as crianças sentiriam mais confiança, talvez o respeito seria maior. Acho que essa agressividade seria menor também. (Fátima)

Assinalo a importância do lugar de coordenadora pedagógica nesse processo. No momento da entrevista coletiva, o papel de coordenação se explicitou de diferentes modos. É a coordenadora pedagógica quem mobiliza as professoras para que façam seus planejamentos e registros, e assume um lugar de sistematização dos conhecimentos, concepções, avanços e conquistas no processo de organização do processo de trabalho:

Eu gostaria que elas colocassem para você a questão dos projetos, a importância que isso está tendo para elas, já que esse é o primeiro ano que a gente está trabalhando dessa forma. (Valéria)

Às vezes eu fico brigando com elas: ‘Onde está o planejamento, o registro?’ A gente vê que existe crescimento e empenho também. Apesar de eu achar que elas têm capacidade ainda de desenvolver coisas maravilhosas, que ainda não foram colocadas aqui. Mas tudo é um processo, claro que vai desenvolvendo. (Valéria)

Em alguns momentos, a coordenadora pedagógica acaba falando pelas professoras e revelando-se na forma de um discurso autoritário. Contudo, mesmo a coordenadora falando de um lugar diferenciado das professoras, no plano pedagógico, as relações são mais de solidariedade do que de disputas de poder. Nos limites e na

história de cada professora, cada uma tem sido convidada a assumir lugares de protagonismo e a organizar o trabalho com as crianças, construindo seus próprios caminhos. Na discussão do trabalho, essa instituição de Educação Infantil tem representado um espaço de formação para as professoras e de valorização dos lugares que as crianças ocupam e participam nessa experiência:

No final, acho que estava todo mundo cansado e acho que o envolvimento foi menor. Eu acho importante elas reconhecerem que elas se entregaram. Caíram na mesmice. Elas reconhecerem que erraram. Por que será que isso aconteceu? (Valéria)

No ano de 2003 eu joguei a responsabilidade para elas. Elas que vão desenvolver os projetos. Claro que o apoio a gente vai dar, mas é para elas se envolverem mais e colocarem, também, a criança mais envolvida. Eu acho que isso é importante. O projeto não é nosso, o projeto tem que ser da criança. Mas, para quem está começando, eu acho que a gente deu um passo bem grande. (Valéria)

Esse processo de consolidação de uma rede de formação nas próprias creches, embora com dificuldades de lidar com os tempos institucionais, representa importante papel nas inovações pedagógicas com as crianças. Na creche pesquisada, mesmo que ainda se pautem em uma estrutura cotidiana que define rotinas institucionais e, em vários momentos, fragmenta o cuidar e o educar, hierarquiza tempos e espaços, classifica relações e conhecimentos, a emergência de um significado pedagógico tem possibilitado outras maneiras de organizar o trabalho, os conhecimentos e as relações com as crianças. Aproximam-se, como ressalta Kramer (2003a, p. 41), do duplo desafio de pensar e praticar a creche, a pré-escola, a escola como instâncias de formação cultural; de pensar e agir com as crianças como sujeitos de cultura e história que são. Como ressaltado pela coordenadora pedagógica:

A gente tentou esse ano entrar com a Pedagogia de Projetos. Cada sala, de acordo com a necessidade da criança, foi desenvolvendo determinados temas. (Valéria)

Além de buscar caminhos para a organização do trabalho pedagógico na creche, suas relações vão tecendo um movimento de qualificação humana e profissional dos diferentes sujeitos envolvidos. Elas falam de suas dificuldades e surpresas. As crianças também apontam caminhos interessantes, e as professoras têm

ficado mais atentas às crianças, em um processo de reconstrução do olhar e das relações nos diferentes tempos e espaços da creche:

O meu projeto foi parecido com o das meninas. Só que eu não sabia o que era projeto. Os meninos viram uma borboleta e quiseram saber mais. Achemos um poema em um livro. Li o poema para eles. Fizemos um mural. Enfeitamos a sala. No outro dia, uma menina veio com o sonho dela. Ela guardou da aula anterior sobre a borboleta e veio falar que a borboleta veio levar ela para fazer um passeio. A turma ajudou. Ela foi contando a história, e os meninos foram entrando no meio da história. Por fim, todos tinham sonhado. A Valéria me ajudou a montar um texto. (Rose)

Compreendo, na partilha do cotidiano da creche, um exercício – ora intencional, ora não tão consciente – de buscar encontrar formas de organização e significados para os conhecimentos e relações que querem experimentar e partilhar com as crianças. Desse movimento/envolvimento têm emergido reflexões importantes. Ao falar de suas dificuldades, anunciam uma capacidade de apropriação de novos conhecimentos e concepções; são capazes de apontar suas próprias lacunas, equívocos e limitações, bem como de perceber seus avanços:

Minha dificuldade de desenvolver projetos é dar continuidade. Você monta aquela coisa gostosa com as crianças, vai trabalhando, e de repente vem outra coisa. Se eu tivesse organização, até daria para aliar as duas coisas. Comecei trabalhando a identidade, depois zoológico, depois, não como projeto, teve a semana das sucatas. Eu vi que teve resultado realmente foi no finalzinho, que a turma estava ciente de como é o trabalho. No finalzinho do ano, estava gostoso de trabalhar na turma. (Fátima)

Quando puderam, na entrevista coletiva, falar juntas do trabalho na creche, assumiram toda a dificuldade desse momento. Sabem que requer mudanças e rupturas, e isso não se dá da noite para o dia: mobiliza a necessidade de estudos. Sabem também que dar prosseguimento à construção de um significado pedagógico para a creche requerer uma construção coletiva, demanda ações, conhecimentos e força que, de forma individual, talvez, saibam faltar:

O projeto requer mudança. E toda mudança a gente fica com o pé atrás. Mas o projeto é também muita pesquisa, muita leitura e isso às vezes põe um pouco de receio nas pessoas. É muito trabalho. E a gente hoje tem que mudar nossa forma de pensar. (Valéria)

3.7 Professoras e crianças no espaço escolar: uma mútua produção de saberes

As professoras revelam marcas de suas trajetórias e maneiras como mobilizam e expressam saberes atravessados por perspectivas teóricas e conceituais que se cruzam, se tensionam e se complementam. Além da trajetória como mulher e mãe, trazem saberes de suas diferentes formações, dos cursos e das oficinas, das intervenções de outras instituições que se intitulam parceiras, dos conhecimentos “repassados” por coordenadoras ou por outras professoras, das trocas de experiência, etc. Estes também se articulam às diferentes possibilidades de participação e envolvimento na construção da Educação Infantil: constituem-se, pois, de experiências e concepções, atravessados tanto pelas relações sociais quanto pelas produções acadêmicas e pelas políticas de infância: são saberes plurais, provenientes de fontes variadas e de diferentes naturezas (TARDIF, 2002, p. 61).

Ainda que os conhecimentos dos quais as professoras precisam lançar mão nas relações com as crianças sejam mediados por circunstâncias imediatas (cuidado, higiene, afeto, diferentes ritmos, comportamentos, demandas, necessidades, organização, etc.), eles mobilizam as professoras a ampliar seu papel e o da instituição de Educação Infantil. À medida que conseguem registrar e partilhar ações e planejamento, suas relações com as crianças, por mais imediatas e contraditórias que sejam, refratam, no sentido de Bakhtin (1988), um movimento e uma tentativa de ampliação dos significados do seu fazer pedagógico. Como descrito por uma das professoras:

Meus meninos tinham dificuldade de aprender lavar as mãos. Chegavam no banheiro, era água no cabelo, na roupa, porque as crianças acham que estão brincando com a água. O que eu fiz? Trouxe a água para a sala de aula. Era molhar o pezinho, a gente brincava de pintar com o pé, depois jogava água no pé; era brincar de jogar água voando, no parquinho era bolinha de sabão, e eu trouxe a água para dentro de sala de aula. (Fátima)

A noção de direito de um atendimento de qualidade para as crianças reforça o movimento de superação da visão de creche restrita à idéia de cuidado. Outras estratégias e discursos ampliam o reconhecimento dos profissionais e das instituições de Educação Infantil como tempo e espaço escolar. Ainda que as perspectivas de

relações e experiências culturais e sociais entre professoras e crianças pareçam limitadas, apontam para outra visão e reconhecimento de direitos fundamentais:

Você vê a descoberta deles nesse mundo da escrita, nesse mundo da matemática. Os pais têm elogiado. Meu filho está falando as letrinhas. Minha turma, onde tiver livro, para eles não precisa ter mais nada. É uma coisa que eu gosto também e procuro passar para os meninos. Copiar letra, esse papel eu não concordo. Agora o professor estar dando informação para a criança, que a criança assimila do jeito dela, aí eu concordo sim com a leitura e escrita na Educação Infantil. É gostoso você brincar de um bingo de letrinhas com as crianças. (Fátima)

Entendo que a expressão de outros conhecimentos e práticas das professoras promove o exercício de atribuição de uma concepção pedagógica à Educação Infantil. As professoras têm incluído em suas falas e nas suas práticas conceitos e concepções nos quais procuram identificar argumentos para dar legitimidade ao trabalho com as crianças. Atenho, pois, meu olhar, como assinala Machado (2000, p. 195), tanto para as interações das professoras com as crianças quanto para um processo progressivo de ampliação de suas experiências e conhecimentos:

Então eu vejo que a Educação Infantil também é lugar de matemática, de português, de ciências, de geografia, de história. Vai fazer uma culinária com a criança, ela não está sabendo que ela está estudando química, ciências, mas ela está percebendo uma transformação daquele ovo que ela coloca, daquela farinha de trigo, na massinha. Depois, ela vai poder manusear e vai virar uma massinha para ela brincar. (Fátima)

Percebo na fala das professoras uma dificuldade de diferenciar uma idéia de qual seria o papel de professora – que também envolve uma relação de cuidados e higiene das crianças – das ações que deveriam ser atribuídas às famílias. No cotidiano, o lugar pedagógico, em muitos momentos, mistura-se, confunde-se e substitui o lugar de mãe (mais que o lugar da família), que no olhar das professoras, por negligência ou falta de competência, caberia à creche e a seus profissionais suprir na educação das crianças. Tais relações são complexas, uma vez que, como assinala Maranhão (2000, p. 122), o ato de cuidar, historicamente associado à Educação Infantil, não se dissocia – nem pode se dissociar – de um pleno significado educativo. Contudo, também revela uma história de fragmentações, tutela e desprestígio que precisa ser reconhecida para ser superada:

Por que é importante cortar unha, que é uma coisa tão casa? (Referindo a seu diálogo com as crianças em sala de aula⁵⁴) Por que é importante cortar unha, alguém sabe? Vamos brincar de cortar unha hoje? Vamos então pedir ao papai e à mamãe para estar cortando a unha de vocês. Isso é coisa de levar informação, de cuidar, de zelar. (Fátima)

Compreendo, também, que essa contradição e essa ambivalência emergem nos momentos em que as professoras não conseguem se desvencilhar de uma postura preparatória com relação aos momentos seguintes da escolarização. Misturam um forte conteúdo moral e refletem toda a dificuldade de superação de uma visão idealizada, genérica e, às vezes, preconceituosa das crianças:

Ensino a convivência, saber dividir, compartilhar com os outros, a socialização uns com os outros. Eu acho que isso é muito importante. (Rose)

Compartilho uma concepção de que o cuidado, a atenção e o acolhimento precisam estar presentes na Educação Infantil e de que é fundamental assegurar a expressão da leitura, da escrita e de outros códigos e conhecimentos como processo de inserção, imersão e produção da cultura. Como assinala Kramer (2003, p. 40), não ter, muitas vezes, condições adequadas para realizar um trabalho dessa natureza não pode se refletir no descompromisso com a produção cultural de professoras e crianças.

Nas entrevistas coletivas, as professoras expressam uma história coletiva que faz emergir diferentes trajetórias, tanto das professoras quanto das instituições de Educação Infantil. Se, por um lado, o contexto atual não explicita superação de condições precárias e, em muitos casos, desqualificante que as professoras da Educação Infantil vivenciaram ao longo das últimas décadas, por outro lado, potencializa um reconhecimento de identidade, e com isso uma nova possibilidade de organização pedagógica e institucional envolvida em um processo de construção de outra imagem profissional. Referem-se à importância de “pesquisar” o que vão fazer com as crianças, discutir coletivamente, registrar os limites e as possibilidades de sua intervenção, incluir questões que dizem respeito à possibilidade, não apenas de construir, mas de reconhecerem e se reconhecerem na creche e nas relações com as crianças consolidadas pelo seu sentido educativo:

⁵⁴ Grifo do autor.

A gente percebe preocupação com o registro da criança. Você dá um poema. O que é um poema para ela? Será que ela entendeu alguma coisa desse poema? Quando ela registra, você percebe direitinho. O que eu achei mais interessante foi como os meninos colocaram isso no papel. Você percebia que tinha significado. Porque é isso que a gente tem que ter a preocupação, do significado que aquilo tem para eles. (Fátima)

Ainda que em alguns momentos as professoras expressem uma avaliação negativa do que foram capazes de realizar, e mesmo que assumam um lugar de culpabilidade pelos limites de seu fazer, também é importante ressaltar que esse movimento tem provocado uma desestabilização e um movimento de registro, apropriação e tentativas de implementação de outras perspectivas de relação com as crianças e o conhecimento:

Eu acho que ainda falta pesquisar, a gente podia ter aprofundado mais. (Valéria)

Nós deveríamos ter pesquisado mais, foi uma falha nossa. (Rosa)

Nesse sentido, uma concepção ou noção de projeto passou a canalizar a possibilidade de construção de outra maneira de organizar os conhecimentos e as relações com as crianças. Nesse tipo de organização do trabalho que as professoras denominam projetos, passam a relacionar alguns temas que ajudam a pensar o cotidiano da creche e seu trabalho com sentido pedagógico. Pensar na forma de projetos tem possibilitado às professoras perceber outra perspectiva de inclusão de conhecimentos que, ao mesmo tempo, podem ser legitimados como saber escolar, mas emergem de suas necessidade de diálogo com as crianças, das realidades culturais e sociais onde se inserem, trazendo questões importantes para todos os envolvidos – crianças, professoras e instituição – e um progressivo sentido e significado às suas ações pedagógicas.

A gente tentou esse ano entrar com a Pedagogia de Projetos. Desenvolver projetos, de acordo com a necessidade da criança, com determinados temas. Eu comecei como professora e depois passei para a coordenação. Eu vi um crescimento muito grande de todas. (Valéria)

No início do ano foi o projeto da sexualidade, depois surgiu o da identidade. Esse último agora foi sobre o Natal [...] surgiram perguntas. Os meninos trouxeram muita coisa de casa, relacionado a temas. (Fátima)

No próximo capítulo, procuro ampliar essa experiência partilhada por diferentes atores – narrada neste capítulo –, articulando-a aos contextos político, social e cultural, que constituem relações históricas demarcadas por um universo mais amplo. Se o cotidiano da creche ganha sentido nas trajetórias das professoras, estas também estão entrelaçadas à própria história da Educação Infantil. Requer, por isso, estender e compreender uma rica teia de relações que configuram as políticas de infância, os signos e discursos que se revelam nos sujeitos. Apropriar-se da história também coloca-se como condição fundamental à elaboração e efetivação de novos discursos, experiências e práticas.