

4. Cenas e signos de uma história política, ética e estética dos sujeitos e da Educação Infantil

Este capítulo está estruturado em duas vertentes, que constituem pontos de entrada para uma leitura da Educação Infantil em Belo Horizonte. Expressam uma tensão de caráter *macro* e microssociológico (BRANDÃO, 2002: 103), em que proponho articular uma análise da política de Educação Infantil no município à visibilidade de crianças pobres nas políticas de infância no Brasil. Concepções e ações revelam signos de reconhecimento que materializam essa infância na cena social, o que abre brechas para compreender o projeto cultural que marca a formação humana de crianças e professoras.

Em um primeiro momento, apresento um olhar sobre uma história recente da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, partilhada e focalizada de diferentes perspectivas e lugares sociais. Focalizo o registro de atores que estiveram presentes no movimento social, na gestão pública e no contexto acadêmico, e narram uma história que vem sendo construída. Elegi, na elaboração deste texto, fontes documentais que materializam registros e análises realizadas no período posterior a 1993, quando entra em cena uma concepção progressista de gestão municipal, em um contexto mais amplo de abertura política.⁵⁵

A seguir, procuro aproximar-me das histórias das instituições de Educação Infantil que as profissionais escreveram na elaboração de seus projetos político-pedagógicos.⁵⁶ Emergem concepções e olhares inscritos nos trajetos e contextos, explicitando lugares sociais enraizados e um processo de elaboração de outras perspectivas. Percebo, nesse sentido, que a visibilidade das instituições de Educação Infantil, bem como de seus profissionais, está relacionada à história de uma infância

⁵⁵ Ressalto as produções de Batista e Coelho (2000); Veiga (2001); Silva (2002); Dalben (Coord.) (2002); Vieira (2002); e as publicações da PBH/SMED: *Revista Infância na Ciranda na Educação* (Entre 1994 a 2003 foram publicados 5 números: 1994, 1996, 1997, 2000, 2003); os *Cadernos Ciranda Cirandinha* (1999 e 2000) e o documento *Subsídios para o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil* (2002).

⁵⁶ Foram lidos e analisados 10 projetos pedagógicos, retirados aleatoriamente entre as 23 Creches Comunitárias da Região do Barreiro: 1CCBM; 2 CCCA; 3 CCE; 4 CCMB; 5 CCTF; 6 CCVP; 7 CACJ; 8 CLCC; 9 CTC; 10 LFC.

atendida por essas instituições, tornando-a visível,⁵⁷ o que requer reconhecimento, apropriação e reflexão.

4.1 Entre discursos e ações: “reflexos e refrações” de uma política de infância

Recorro ao contexto de políticas para a infância que, na recente cena política brasileira, expressa significativos avanços,⁵⁸ mas não esconde contradições que condicionam e marcam a implementação das políticas de Educação Infantil nos estados e municípios. Como assinalam Corsino e Nunes (2001a, p. 79),

embora a legislação tenha avançado no sentido de entender a criança como cidadã, sujeito, portanto, de direitos sociais, o mesmo não pode ser dito quanto à uma política articulada para a infância, em que as diferentes áreas do governo federal atuam em prol das crianças [...], principalmente, aquelas relativas às crianças das classes populares, tradicionalmente excluídas das políticas públicas.

Como ponto de partida, focalizo uma mudança de concepção na Política Nacional de Educação Infantil do “Ministério da Educação e do Desporto”. Até meados da década de 1990, em torno do período de 1994 a 1996,⁵⁹ buscou-se elaborar uma metodologia de análise de políticas em que estados e municípios pudessem empreender suas próprias formas de concepção e implementação.⁶⁰ Este percurso foi rompido com a divulgação do documento “Roteiro de Metas para orientar o debate sobre o Plano Nacional de Educação”, com diretrizes destoantes do proposto na Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases (1996)⁶¹. Em seguida, foi

⁵⁷ Uso o conceito de “visibilidade”, proposto por Nunes (2000, p. 2), referindo a signos que conferem reconhecimento social às crianças, às famílias, às profissionais e à instituição de Educação Infantil.

⁵⁸ Especialmente, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), em que as crianças são concebidas como sujeitos de direitos, e a LDB (1996), em que a Educação Infantil é situada na Educação Básica, direito definido como responsabilidade do Estado, com um papel específico no sistema educacional.

⁵⁹ Período em que Angela Barreto esteve à frente da Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC.

⁶⁰ Como lembra Kramer (2001b, p. 5), várias etapas já haviam sido percorridas: produções teóricas sobre o tema; critérios para análise das propostas e sua implementação. O MEC solicitou das Secretarias de Educação suas propostas pedagógicas. Foram compostas equipes com participantes do MEC e consultores que estiveram nos locais das propostas analisadas. Relatórios foram escritos e publicados em um material para subsidiar as equipes de secretarias municipais e estaduais na análise e elaboração de propostas em Educação Infantil – MEC/SEF/DPE/COEDI (1996).

⁶¹ A Política de Educação Infantil, nesse momento, sofre decisiva influência do Banco Mundial, retomando linhas anteriores da UNICEF e da UNESCO, apontando para modelos de atendimento não formais, de massa, apoiados no custeio das comunidades e baixo investimento público, o que não contribuiu para a efetivação de uma Educação Infantil pública (SILVA, 2002, p. 59).

publicado, em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*,⁶² que materializou a desconstrução de um processo que vinha envolvendo diferentes setores organizados ligados à Educação Infantil, afinados em um contexto de luta por cidadania e direitos.

O não-reconhecimento de que a história é contraditória, dialética e escrita por diferentes atores é uma postura política. Não é ingênua e não é neutra. Traduz um projeto de sociedade e expressa uma decisão deliberada de não legitimar outras referências elaboradas na experiência social: esvazia a cena histórica, desenraíza significados, naturaliza equívocos e injustiças, legitima panacéias burocráticas e científicas. Nesse sentido, como ressalta Kramer (1999, p. 166), perdeu-se

uma rica e interessante oportunidade de provocar situações nas quais, de forma coletiva e organizada, os profissionais, as crianças, os jovens e os adultos que frequentam as escolas e a população em geral pudessem pensar a educação que temos hoje, discutir o que queremos, e compreender o que precisamos fazer, questionar e mudar para conquistá-la.

Em Belo Horizonte, se tomarmos como referência o período posterior a 1993, observo a emergência de outro tipo de discurso que, naquele momento, propôs ampliar os canais de debate com a sociedade. O Poder Público no município apontou para um contexto de discussão que envolveu a formação de profissionais e a efetivação do que já vinha sendo elaborado como “Critérios para o Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (1995),⁶³ reafirmando diretrizes e princípios políticos para as ações governamentais e não-governamentais. Contudo, muitas dificuldades atravessaram a elaboração de outra ação política. Mesmo em sua trajetória recente, o município de Belo Horizonte, no que diz respeito à Educação Infantil, continua embaraçado em um tipo de atendimento que traduz uma visibilidade das crianças relativa à sua situação de pobreza, não efetivando sua responsabilidade pública com o direito das crianças à Educação Infantil (SILVA, 2002, p. 164).

⁶² Diante da precariedade de políticas para a infância e formação profissional, sua publicação acabou por desencadear uma qualificação do debate da Educação Infantil. Contudo, assinalo as críticas direcionadas ao processo de elaboração, que rompeu com diferentes fóruns de discussão e produção de conhecimentos, como o GT Educação Infantil da Anped. Sugiro a leitura de alguns dos pareceres encaminhados ao MEC, publicados em FARIA e PALHARES (org.), 1999; e KRAMER, 1999.

Não se deve ignorar que a explicitação de uma perspectiva mais pública e democrática direcionou outra maneira de reconhecimento de direitos da infância, trazendo concepções e olhares que puderam se afastar das idéias de falta e carência, e de ações compensatórias. Entretanto, a Educação Infantil no município, envolvida em ambigüidades históricas e políticas mais amplas, constitui um processo complexo, em que ora vem consolidar direitos, ora acaba reforçando hierarquias educacionais e desigualdades sociais. Nesse sentido, a Política de Educação Infantil em Belo Horizonte deve ser analisada como resultado de uma história que envolve diferentes concepções, atores, trajetórias, relações de força e de poder.

- **Uma relação ambígua entre o Poder Público e a sociedade civil** – Lembro que uma política nacional de convênios na área de creches foi concebida na década de 1970 em uma lógica expansionista, pressupondo contrapartida significativa das entidades sociais e participação voluntária da própria população beneficiária. A emergência dessa política aconteceu diante da inexistência de uma legislação e de uma política educacional referente à criança pequena. Crianças e famílias pobres acabaram penalizadas com um atendimento precário. Tanto as ações públicas como as privadas ganharam um sentido de doação e de favor.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, o cenário das creches em Belo Horizonte continuava restrito. Havia dificuldades com a sua manutenção e com o pagamento de seus profissionais. As despesas com alimentação e material de limpeza contavam com doações de empresas e comunidades. Organizações não-governamentais prestavam assessorias tanto administrativa quanto pedagógica e buscavam garantir recursos técnicos e financeiros. Embora representassem um contraponto às ações do governo, dando visibilidade às demandas de implementação de políticas públicas sociais, também legitimavam uma dicotomia entre o público e o privado.⁶⁴

⁶³ BRASIL/ MEC/ SEF (1995).

⁶⁴ Veiga (2001, p. 107) ressalta a importância da Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert (AMEPPE) na efetivação de direitos das crianças e adolescentes. Sua articulação com Conselhos de Direitos no Fórum Mineiro de Educação Infantil e na Frente de Defesa da Criança e do Adolescente foi decisiva para as políticas de Educação Infantil em Belo Horizonte.

A partir de 1993, ensaia-se uma maior aproximação entre o Poder Público e as instituições da sociedade civil. Entretanto, mesmo ampliando os canais de diálogo com a sociedade, as demandas não foram incorporadas a uma agenda política. Veiga (2001, p. 143), comparando os rumos da política de Educação Infantil em Belo Horizonte e em São Paulo, ressalta, na capital paulista, a importância da participação de técnicos ligados a órgãos municipais (em especial a Secretaria de Bem-Estar Social) para a consolidação de uma proposta de implantação de uma rede de creches gerida pelo Estado. Ao contrário, assinala como a fragilidade da organização burocrática em Belo Horizonte e a forma como foram encaminhadas as pressões sociais não apontaram para a garantia do direito das crianças à Educação Infantil.

Nesse sentido, de um lado, as reivindicações sociais não contaram com o apoio dos técnicos das Secretarias Municipais, que não ajudaram a quebrar resistências internas encontradas em outros órgãos municipais; de outro, as reivindicações comunitárias reiteraram uma concepção de creche administrada pela comunidade, apenas com apoio financeiro do Estado, reforçando a prática de conveniamento (VEIGA, 2001, p. 153). Essa configuração política atravessou a década de 1990, avançando para além do ano 2000, consolidando-se como o principal instrumento das ações governamentais.

Com tais reflexões, não proponho, em hipótese alguma, desvalorizar uma história do movimento social, em particular uma trajetória de luta do Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), para a compreensão da Educação Infantil como um direito e sua preocupação com a qualidade do atendimento. Expressam conquistas, e não devem ser percebidas (e descartadas) como mero resíduo. Essas pressões se mostraram decisivas na consolidação de processos democráticos e na possibilidade de formação e exercício de cidadania. Como bem frisa Telles (1999, p. 176),

se os modelos conhecidos de proteção social vêm sendo colocados em xeque pelas atuais mudanças no mundo do trabalho e que conquistas sociais vêm sendo demolidas pela onda neoliberal no mundo inteiro, também é verdade que esse questionamento e essa desmontagem reabrem as tensões, antinomias e contradições que estiveram presentes na origem dessa história. [...] Esses conflitos, longe de se reduzirem ao puro confronto de interesses, colocam em pauta o difícil e polêmico problema da igualdade e justiça em uma sociedade dividida internamente [...]. Será necessário reativar o sentido político inscrito nos direitos sociais.

A luta pelo reconhecimento do direito da criança pequena à educação e a necessidade de implementar diretrizes de atendimento e qualidade colocaram a Educação Infantil na pauta de discussão sobre as políticas de educação, requerendo a efetivação da responsabilidade de assegurar a oferta pública de instituições de Educação Infantil a todas as crianças. Mas é importante perceber – como possibilidade de ressignificação e reconstrução de uma história – que em Belo Horizonte, por não ter sido priorizada a luta por instituições públicas de Educação Infantil, perdeu-se uma oportunidade de pressionar por mudanças significativas na política do município.

Neste ponto, recai a dificuldade de efetivação da Educação Infantil como direito, aprofundada pela desarticulação entre as esferas federal, estadual e municipal de governo. O gasto público neste setor não ganha visibilidade como prioridade do governo federal.⁶⁵ Em um contexto e concepção de descentralização e municipalização de políticas sociais, o Brasil, embora acompanhe um movimento mundial pela valorização social da criança e da defesa de seus direitos, expressa uma descontinuidade e desarticulação em suas políticas públicas (KAPPEL, 2000, p. 141). De 1993 a 2001, a população de 0 a 6 anos, na capital mineira, perdeu 10.886 vagas na rede estadual e a rede municipal deixou de ofertar 707 vagas. Uma perda total de 11.593 vagas públicas (DALBEN, 2002: 50). Em Belo Horizonte, segundo dados do Censo Escolar (2001), do total de 822 instituições de Educação Infantil apenas 13 instituições são pré-escolas municipais, e não há oferta pública em creches para crianças de 0 a 3 anos. Destas, 171 creches possuem convênio com a prefeitura e atendem 18.237 crianças.⁶⁶ Mesmo assim, não deve ser considerado irrelevante o atendimento à criança de 0 a 6 anos em Belo Horizonte.

Essa situação se agrava com a desigualdade das condições de atendimento em diferentes regiões da cidade, penalizando os mais pobres. As creches conveniadas, em sua maioria, não contam com espaços e condições adequadas. Segundo dados

⁶⁵ Segundo KAPPEL (2000, p. 139), a proporção dos gastos em programas específicos para a educação da criança de 0 a 6 anos é mínima, sendo de apenas 4,6% dos gastos com a educação. Dos gastos com a Educação Infantil, 82,7% são provenientes da esfera municipal, sendo mínimo o investimento na capacitação e na valorização do magistério (1,1%) – dados que relacionam a Pesquisa Nacional por amostra de domicílios – PNAD / IBGE (1998) e o Censo Escolar / MEC (1998).

analisados por Dalben (2002, p. 63-65), 52% das professoras em exercício não possuem habilitação mínima exigida pela LDB (Ensino Médio, modalidade normal). Mais de um terço em 2000, havia sequer concluído o Ensino Fundamental. Apenas 3% têm formação em nível superior (BELO HORIZONTE, 1999c). Grande parte das professoras nas creches conveniadas cumprem uma jornada semanal entre 40 a 50 horas de trabalho.⁶⁷

De forma distinta, nas pré-escolas municipais as professoras são habilitadas, admitidas por concurso público e remuneradas por sua formação, inseridas em um Plano de Carreira aprovado pela Câmara Municipal, prevendo uma semana legal de trabalho de 22 horas e 30 minutos, envolvendo o planejamento das atividades e aperfeiçoamento profissional. Segundo levantamento da SMED, para o primeiro semestre de 1998 aproximadamente 80% dos professores da rede municipal de ensino (8965) possuíam formação superior; sendo que 23,06% (2068) já havia concluído ou estavam cursando especialização, 85 possuíam ou estavam concluindo o mestrado e 4 professoras cursavam o doutorado (DALBEN, 2002, p. 66). Tais dados ressaltam a importância do investimento do Poder Público na garantia do direito a uma Educação Infantil de qualidade para crianças e professores.

Mudanças vêm ocorrendo. Desde 1997, a Assessoria de Educação Infantil foi integrada à Coordenação de Política Pedagógica (CPP) promovendo a discussão e a elaboração de propostas de política pedagógica. A transferência da gerência dos convênios para a Secretaria de Educação teve o mérito de anunciar uma política para a Educação Infantil fundamentada em uma concepção de infância e de educação como direito.

Polêmicas e divergências também foram explicitadas. Esse contexto foi marcado por discussões em torno do papel das instituições e dos lugares da Educação e da Assistência Social na efetivação desse direito. Observa-se, em alguns casos, o

⁶⁶ O censo populacional 2000 de Belo Horizonte apresenta os dados de 230 mil crianças de 0 a 6 anos entre uma população de 2.232.747 habitantes.

⁶⁷ Para ampliar essa reflexão sobre os grandes desafios que a constituição de uma política de Educação Infantil no município, sugiro a leitura da pesquisa *Cuidado na primeira infância: a realidade encontrada em bolsões de pobreza de Belo Horizonte*, no ano de 2000, coordenada por Allyson Carvalho, Janete Ricas e Marília Machado, da UFMG, em parceria com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e da pesquisa *Educação Infantil: a construção de um direito*, também no ano de 2000, em parceria com a Secretaria Municipal de Planejamento de Belo Horizonte.

surgimento de posições que tendem a reforçar uma dicotomia entre o que seria uma prática ligada à ação de cuidar e a ação de educar. Como assinala Campos (1999, p. 124),

essas mudanças acirram disputas em alguns campos profissionais. Discute-se se as creches devem vincular-se à educação ou à assistência social: na área educacional, há uma resistência muito grande em acolher a creche como parte integrante da educação pré-escolar e uma rejeição às atividades de cuidado, consideradas ‘assistencialistas’.

Entretanto, novos modelos surgem como contraponto à noção de que a creche seria um local de guarda das crianças. Nas questões que remetem à identidade do professor, percebe-se o incremento das discussões sobre valorização dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas⁶⁸. Tudo isso potencializou o debate sobre as condições de trabalho, sindicalização e direitos trabalhistas, e a discussão do significado da prática educativa e do trabalho pedagógico. Nesse contexto, também, assinalo

o papel político dos Fóruns de Educação Infantil, em muitos estados, reunindo instâncias e instituições que atuam nesta área para discutir, conhecer a realidade da Educação Infantil e propor saídas que contemplem um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 6 anos e a ampliação deste atendimento, e seu evidente papel de formação (KRAMER, 2000, p. 5).

Diante desse quadro, em 1999 a Prefeitura de Belo Horizonte apresentou um novo formato de convênio, que passaria a ser gerenciado pela Secretaria de Educação. Como aponta Dalben (2002, p. 95), foi proposta uma implantação piloto, por um período de um ano, cuja avaliação apontaria perspectivas para subsidiar definições do governo municipal no que diz respeito a essa política. Embora representantes das creches e do MLPC tenham sido convidados a constituir uma Comissão Integrada, com o objetivo de informar e avaliar o processo e receber sugestões, havia a expectativa de participação maior. Isso trouxe insatisfações e dúvidas sobre esse novo modelo de convênio. Como lembra Telles (1999, p. 178-180),

⁶⁸ Em 1995 foi criado o Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil (GAPEI). Inicialmente assustou os dirigentes de creches, que temiam o grupo como um forma sindical embrionária (enquanto a direção do MLPC compunha-se, na sua maioria, por coordenadores de creches, as integrantes do GAPEI eram, na sua maioria, educadoras leigas). Entretanto, o debate em torno da valorização, do reconhecimento, da formação e da organização sindical, levou as educadoras de creche, além de refletir sobre a situação trabalhista, a enfatizar as especificidades das instituições em que atuavam. (VEIGA, 2001, p. 65)

para além de garantias formais inscritas na lei, os direitos estruturam uma linguagem pública que baliza os critérios pelos quais os dramas da existência são problematizados em suas exigências de equidade e justiça. [...] O que desestabiliza consensos estabelecidos e instaura um litígio é quando esses personagens comparecem na cena política como sujeitos portadores de uma palavra que exige seu reconhecimento – sujeitos falantes –, que se pronunciam sobre questões que lhes dizem respeito, que exigem partilha de deliberação de políticas que afetam suas vidas e que trazem para a cena pública o que antes estava silenciado, ou então fixado na ordem do não pertinente para a deliberação política.

Esse piloto foi proposto a 22 instituições (de um total de 171 creches conveniadas), mas apenas 13 aceitaram participar.⁶⁹ Esse formato de convênio estabeleceu um valor para o repasse mensal às creches, subdividido em duas partes: um valor baseado no número de professores e do coordenador pedagógico, com critérios que envolvem a formação profissional e o número de crianças atendidas, acrescido de outro valor que levaria em conta um quadro básico de profissionais para cada instituição: uma cozinheira, uma auxiliar de cozinha (quando o número de crianças for superior a 80) e um funcionário para serviços gerais (DALBEN, 2002, p. 86). Essa experiência apontou perspectivas interessantes: veio acompanhada da regulamentação da Educação Infantil pelo Conselho Municipal de Educação e apresentou maior controle sobre a prestação de contas e a administração dos recursos financeiros (DALBEN, 2002, p. 113). Uma dificuldade ressaltada pela coordenadora da creche pesquisada relaciona-se à contrapartida da instituição. Os recursos repassados pelo Poder Público, segundo ela, não garantem a manutenção da creche, cabendo à instituição buscar outras contribuições e ajudas beneficentes. Acabam solicitando dos pais uma contribuição que não pode ser assumida e buscam recursos em bazares e festas.

Também trouxe embaraços no gerenciamento das instituições. Algumas creches continuaram tendo dificuldades de cumprir leis trabalhistas e de fazer a comprovação negativa dos débitos perante a prefeitura. Essa situação reverteu críticas e incompreensão por parte das creches, gerando um discurso de que depois que os convênios passaram para a Educação as creches não conseguiram mais cumprir o que é exigido (DALBEN, 2002, p. 135). Nesse sentido, contradições persistiram, e a cada

⁶⁹ Os critérios para a definição das instituições que comporiam o projeto foram deliberados pela Coordenadoria Integrada e discutidos com equipes dos CEI e da SMDS. (DALBEN, 2002: 89)

dia o conveniamento vem se tornando mais oneroso: requer investimentos na capacitação técnica e política das entidades; várias creches continuam funcionando em prédios precários; e a preocupação de muitas creches acaba centrada na higiene e na alimentação das crianças.

No segundo semestre de 2003, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte anunciou a construção de instituições municipais de Educação Infantil e a implementação de uma rede pública de creches. Entretanto, essa proposta esbarrou no discurso da inviabilidade de recursos para sua efetivação. Entraves surgiram no momento da institucionalização do quadro de profissionais que atuariam nas Escolas Municipais de Educação Infantil. Quem trabalha nas Pré-Escolas e Jardins de Infância municipais pertence ao quadro do funcionalismo e recebe seu salário segundo um Plano de Carreira do conjunto dos professores da Rede Pública Municipal. Nesse contexto, o Poder Público sugeriu a criação de uma nova carreira, “de educadores infantis”, o que provocou uma tensão entre a necessidade de concretizar uma Educação Infantil pública no município e uma história de lutas e conquistas no sentido da valorização do profissional e da construção de sua identidade de professor. Além das 13 escolas de Educação Infantil municipais, 9 escolas (uma em cada regional administrativa) estão em processo de construção. Ainda que atravessado de contradições, não se pode desconsiderar que o atual momento expressa um “passo à frente” no que diz respeito a uma política de Educação Infantil: o que exige consolidar responsabilidades do Poder Público, bem como a continuidade de uma articulação social que permaneça pressionando para a efetivação desse direito como política pública.

- **Outros princípios e concepções para a Educação Infantil** – Quanto à efetivação de diretrizes pedagógicas, a partir de 1994 a Secretaria Municipal de Educação propôs desenvolver um processo de elaboração de concepções e princípios para a Educação Infantil no município de Belo Horizonte, que se intensificou posterior ao período de 1997, e instituiu uma construção coletiva de um projeto

político-pedagógico. Dentre as ações prioritárias, destaco a criação dos Centros de Educação Infantil em cada uma das nove Regionais Administrativas.⁷⁰

Os Centros de Educação Infantil (CEI) foram implantados com a finalidade de se constituírem como *centros de apoio pedagógico* aos profissionais das creches e pré-escolas comunitárias de Belo Horizonte. Tiveram como proposta a elaboração e o desenvolvimento coletivo de uma política de Educação Infantil para o município articulada à rede de creches e de pré-escolas já existentes. Buscou-se reconhecer as trajetórias das instituições de Educação Infantil: uma história ligada à área da assistência que mobilizou órgãos públicos e/ou não-governamentais, mediante iniciativas filantrópicas ou comunitárias (BELO HORIZONTE, 1996).

Fóruns regionalizados foram propostos e organizados, e instituições foram convidadas a retomar suas histórias e registros, promovendo um reconhecimento das concepções de Educação Infantil. Como desdobramento desse processo, colocou-se como desafio a elaboração de um projeto político-pedagógico em cada instituição, com propostas coerentes com uma concepção de criança e de Educação Infantil. A partir de 1998, foram retomados os encontros denominados *Seminário Infância na Ciranda da Educação* (em 1998, o V; em 1999, o VI; e em 2000, o VII Seminário), buscando aprofundar a discussão e a elaboração de propostas pedagógicas. Foram tratadas questões referentes à organização e ao planejamentos do trabalho nas instituições, trazendo de forma enfática a reflexão sobre temas como o “brincar” e o que se chamou de “múltiplas linguagens”: arte, música, brincadeira, teatro, etc. (BELO HORIZONTE, 1999b).

Grupos de trabalho buscaram aprofundar e qualificar o debate sobre temas relevantes. Foi proposta uma metodologia de trabalho que culminou na realização *do VI Seminário Infância na Ciranda da Educação*, em 1999, quando foram apresentados os trabalhos realizados e as questões que os grupos demandavam ver discutidas. Representou um primeiro exercício de construção coletiva, o que depois foi ampliado, aproximando-os mais das instituições. Estes passaram a ser denominados *Grupos Regionalizados de Trabalho*, constituídos para discutir os

⁷⁰ Alia-se a ampliação do ensino pré-escolar para as crianças de 4 a 6 anos, priorizando as de 6 anos, a reorientação do programa “Adote uma creche” e a capacitação das profissionais que atuam em Educação Infantil em creches conveniadas e pré-escolas públicas do município.

princípios e os eixos de um projeto político-pedagógico para a Educação Infantil. A partir de então, cada instituição de Educação Infantil passaria a se organizar para registrar e sistematizar suas propostas.

Destaco o *Grupo de Trabalho sobre o Brincar*, constituído de representantes das creches, dos CEI, professoras da Educação Infantil e técnicos da AMAS e da SMDS. Nesse momento, apontou-se a necessidade de conhecer a prática do brincar nas instituições, de oferecer subsídios teóricos (“banco de textos”) e de contribuir com a qualificação do debate na construção das propostas pedagógicas. Foi realizada uma enquete envolvendo 19 instituições de Educação Infantil, focalizando as concepções do brincar nas instituições. O trabalho foi desenvolvido em setembro de 1998, a partir da proposta de discutir e aprofundar conhecimentos sobre o tema.⁷¹ Esse processo resultou na publicação do segundo número do *Caderno Ciranda Cirandinha*, voltado para o tema do brincar no projeto político-pedagógico da Educação Infantil.

Essa publicação trouxe elementos para a organização dos tempos e espaços pedagógicos, bem como outro discurso das crianças como sujeitos socioculturais. O brincar foi ressaltado como direito da criança, concebida como ser que tem um jeito próprio de reinventar o mundo. Nesse contexto, o brincar absorveu legitimidade nas creches como “direito fundamental da infância, linguagem prioritária e a especificidade de suas relações e processos, em torno da qual deveria se desenvolver o processo educativo” (BELO HORIZONTE, 2000b, p. 6).

A infância é afirmada como “um tempo em si e não de ‘preparação para’, tempo de brincar, jogar, sorrir, chorar, ouvir histórias, desenhar, colorir [...] tempo que a criança deve viver como sujeito de direitos” [...] constituir sua identidade e construir valores”. As crianças foram ressaltadas como “sujeitos que participam de uma determinada cultura e devem ser o centro da ação educativa”, e a Educação Infantil foi proposta como um “espaço e tempo privilegiado para a vivência desse processo de apropriação e construção da cultura” (BELO HORIZONTE, 2002b, p. 21).

⁷¹ Essas informações foram obtidas nos relatórios apresentados pelo Grupo de Trabalho, arquivados na Coordenação de Política Pedagógica da SMED/PBH.

A construção de diretrizes político-pedagógicas para a Educação Infantil, de forma coletiva, possibilitou o fortalecimento dessa concepção de criança como sujeito de direitos, reafirmando o direito à educação, implicando uma reestruturação pedagógica e administrativa das instituições de atendimento. Retoma, nesse sentido, a importância, a responsabilidade e o direito de formação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino. Tais questões passaram a apontar desafios no sentido da definição tanto de diretrizes pedagógicas quanto da consolidação de uma política coerente de valorização do profissional da Educação Infantil.

Entretanto, após ter sido desencadeado tal processo de construção coletiva de projetos para a Educação Infantil em Belo Horizonte, o que pôde ser apropriado pelos sujeitos que participaram desse momento de consolidação de uma política de infância no município? À medida que um conjunto de “produções” são elaboradas coletivamente, que responsabilidades públicas vão sendo evidenciadas no sentido de instauração de uma concepção política mais ampla e participativa? Dar prosseguimento ao processo de apropriação, registro e reflexão coletiva exige atenção e responsabilidades sociais, sob pena de desconsiderar experiências, tensões e saberes que emergiram e foram construídos ao longo do processo, e dizem respeito aos sujeitos envolvidos (crianças, professoras, coordenadoras, representantes da gestão pública):

Nessa tecitura polêmica da vida política construída no cenário das disputas e antagonismos [...], que se pode ter uma senda para o deciframento de nossa própria atualidade, seguindo a configuração [...] polêmica e plural de seus dilemas, as questões abertas e em aberto na cena pública, e os horizontes de possíveis que descortinam no campo sempre imprevisível da história [...] pela presença de sujeitos falantes [...], chave para compreender o sentido forte da alteridade política [...] construída pela mediação das esferas públicas democráticas nas quais essa palavra que se pronuncia sobre a ordem do mundo se faz audível e reconhecida na cena política. (TELLES, 1999, p. 185)

Esse momento coloca Secretaria de Educação e instituições diante do desafio de continuar a elaboração coletiva de significados para a Educação Infantil em um contexto de direito e responsabilidade pública. Se o “PPP” é ressaltado como “instrumento” novo, algo que irá trazer para os profissionais maior clareza à intervenção pedagógica, esse processo remete à identidade de seus sujeitos. Não se

refere apenas à organização do trabalho, mas a uma história vivida que requer reconhecer discursos, assumir responsabilidades e afirmar lugares políticos e sociais.

4.2 Imagens e reconhecimento social das crianças em Projetos Pedagógicos de creches comunitárias

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN, 1988, p. 35)

Como ressalta Nunes (2000, p. 62), a visibilidade dos sujeitos se expressa nas relações e nos fenômenos sociais, podendo ser reconhecida como manifestações de sua existência. Nas interações criam-se representações de si mesmos e dos outros, estabelecendo vínculos sociais e afetivos, estruturando as formas de ver e de agir. Diferentes atores, ações e contextos são constituídos na história de cada instituição e da Educação Infantil no município de Belo Horizonte.

Os projetos pedagógicos escritos pelas instituições demarcam um recorte nessa história. Vão além de conteúdos e concepções registradas. Cabem ser significados pela história que fazem emergir. Suscitam mexer nessas histórias, abrir baús, não temer as teias, os fantasmas e os monstros escondidos. É verdade que nem sempre se está preparado para reconhecer conteúdos, formas e concepções que ousamos recordar. No sentido de Benjamin (1994), lembranças também remetem a novas relações e experiências. Reivindicam ser pronunciadas em voz alta para que se possa escutar a própria voz: reconhecer a si mesmo, reconhecer a história como sua, como nossa; compreender que a história pode ser transformada, ressignificada:

Somente quem soubesse considerar o próprio passado como fruto da coação e da necessidade seria capaz de fazê-lo, em cada presente, valioso ao máximo para si. Pois aquilo que alguém viveu é, no melhor dos casos, comparável à bela figura à qual, em transportes, foram quebrados todos os membros, e que agora nada mais oferece a não ser o bloco precioso a partir do qual ele tem de esculpir a imagem de seu futuro. (BENJAMIN, 1994, p. 41)

Não é fácil para as professoras da Educação Infantil, hoje reconhecidas profissionais, mas há tão pouco tempo chamadas crecheiras, envolvidas em uma

existência social e expressão profissional de segundo plano, poder subir ao palco e assumir o lugar de protagonistas. Como assinala Gagnebin (1994, p. 84), verem-se e deixarem-se ver através da lente e da história vivida. Buscar conhecer o passado e tocar em lembranças mobiliza uma capacidade de interpelar o que fomos e o que somos, de dirigir a palavra, de pedir explicações, de efetivar uma força de interpolação, transformando, alterando, esclarecendo o que se fez esconder.

Não se trata de buscar “salvar” o passado, mas de reconhecê-lo como herança cultural que foi legada, colocá-lo em questão e assumir o lugar de narrativa da história. Nesse sentido, procuro me referir ao processo de elaboração de projetos político-pedagógicos pelas instituições de Educação Infantil conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte, como possibilidade de reconstrução de uma história que, ao tecer signos e identidades, traz à tona questões, princípios, conceitos e concepções que fornecem uma visibilidade complexa à organização e dinâmica das instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte, bem como às relações entre os sujeitos.

Embora mais concentrado no início da década de 1980,⁷² já no final da década de 1960 começam a surgir, em Belo Horizonte, outras instituições de Educação Infantil, trazendo consigo um discurso de caridade e atendimento aos pobres e “carentes”, um discurso, ambigualmente, filantrópico e religioso:

O termo ‘filantropia’ é ambíguo. Como designação genérica, qualifica o conjunto das obras sociais, caritativas e humanitárias de iniciativa privada, quer sejam confessionais, ou não. No sentido específico, são chamadas filantrópicas – em oposição às fundações religiosas – as obras pluralistas, as obras neutras ou interconfessionais, sem finalidade missionária. [...] A ‘Filosofia das Luzes’ não diferenciava, inicialmente, *caridade, beneficência e filantropia*. A Segunda ‘Geração das Luzes’ já começava a estabelecer diferenças. A caridade não era mais considerada uma conseqüência da obra divina, mas uma inclinação da natureza humana, uma virtude original. (MARCÍLIO, 1998, p. 73)

Esse discurso, enraizado no século XVIII a partir de ações intervencionistas do Estado em questões de saúde pública e assistência social às populações pobres, denuncia uma burguesia emergente que buscava a consolidação de uma nova ética, obstinada pela idéia de ordem, eficiência e disciplina social. Nesse contexto,

⁷² Dos dez projetos lidos, uma creche teve sua fundação ainda na década de 1960, duas na década de 1970, seis na década de 1980 e uma na década de 1990.

inscreveu-se a noção de bem-estar da criança e das populações pobres, para as quais se buscava um tipo de ação social que, mais que um sentimento de caridade, explicitava uma intenção de controlar a vida das populações pobres de modo racional e inteligente.

Fazendo uma transposição para o contexto dos anos de 1960 no Brasil, este foi um período no qual se constata um processo intenso de empobrecimento da população brasileira (ANDERSON, 1996, p. 10). Nesse novo contexto de industrialização, urbanização e desenvolvimento da sociedade brasileira, muitas famílias se deslocaram de regiões rural-agrícolas, buscando melhores condições de vida, trabalho e moradia nos grandes centros. Instalaram-se na periferia das metrópoles, em regiões sem infra-estrutura urbana e sanitária. As possibilidades de emprego se apresentavam na forma de trabalhos temporários, sem direitos reconhecidos. As mulheres passaram a procurar por trabalho nas fábricas e nas residências como empregadas domésticas. Algumas foram impelidas à prostituição como forma de sobrevivência. Para Sader (1991, p. 89), contra qualquer visão otimista desse trânsito,

nesta imagem vemos assinalados os mecanismos de exclusão, desenraizamento, marginalização, que atingem os migrantes pobres nas metrópoles. Numa pesquisa feita por J. C. Petrini⁷³ numa comunidade de base na periferia de São Paulo, vemos a referência às condições da metrópole, que desvalorizam os conhecimentos rurais, produzindo nos migrantes um sentimento de rejeição. Enfrentando uma cultura estranha, o migrante se sente perdido, isolado, sem amparo, tendo, no entanto, de adequar-se a esse sistema.

Produziu-se uma visibilidade das populações pobres, que traduziu um lugar social de culpabilidade pelo seu próprio “destino”. Transparece uma idéia de que estas pessoas, pelo fato de terem vindo para a capital, é que são as culpadas pelo próprio desemprego e pela suas dificuldades de existência. Esse movimento das famílias expulsas pelas más condições do campo, que chegaram do interior buscando melhores condições de vida, sequer é compreendido como um direito. O que deveria ser uma política redistributiva assume perspectiva de ajuda, de favor e proteção, e converte-se em estigma pessoal, em desqualificação da pessoa, colocada no lugar social de inferioridade, de carências e necessidades individuais, inserindo os sujeitos

nas relações sociais, de forma hierarquizada e ideológica, em um lugar de subalternidade (PASSETTI, 1999, p. 347).

No contexto do final da década de 1960, estendendo-se ao longo da década de 1970, instituições de inspiração religiosa (católicas, pentecostais ou espíritas) trazem consigo um discurso de caridade para com os “mais necessitados”. Vai se forjando a emergência de instituições ligadas às condições de pobreza das famílias, que passam, como ressalta Nunes (2000, p. 72), a se tornar visíveis, pela situação de desproteção e abandono das crianças. Em sua condição marginalizada ou pela sua inclusão precária no contexto social, passam de vítimas a culpadas pela pobreza e abandono de seus filhos e filhas.

Lembro que, em uma perspectiva histórica e cultural, coube à mulher, como mãe, a tarefa de ser a guardiã de sua casa e do amor aos filhos. A idéia de amor aos filhos foi ressaltada no final do século XIX pelos higienistas como meio eficaz de controlar a mulher, difundindo uma concepção de maternagem que deveria ser seguida por todas as mulheres, de todas as classes sociais. Quando as mulheres pobres passam a sair de suas casas para buscar trabalho, sofrem uma dupla culpabilidade: o abandono do lar e o abandono dos filhos (NUNES, 2000, p. 79).

As famílias pobres passam a ser identificadas pela idéia de “desestruturada”. Família desestruturada tornou-se sinônimo daquelas famílias que não obedecem ao padrão nuclear patriarcal, em que a mãe tornou-se o “chefe de família”, ou é organizada a partir de outras relações familiares entre tios e avós. A idéia de família burguesa, cuja mulher era a protetora do lar, cujo amor materno surge como fundamento e alicerce da nova família. Mesmo não se expressando em grande parte das famílias brasileiras, nas diferentes classes sociais, ainda é considerada como o modelo cultural dominante de família ideal.⁷⁴ Assinala Marques (2001, p. 149):

Quando me refiro ao modelo cultural dominante, estou falando do modelo nuclear patriarcal, o qual estabelece que ao homem/pai cabe ser o provedor financeiro do grupo, o chefe e a autoridade máxima da família; e à mulher/mãe, a função de cuidadora da prole e doadora do afeto, pela sua fragilidade e dependência do homem.

⁷³ PETRINI (1984).

⁷⁴ Sobre a instituição da família nuclear como *célula mater* da sociedade brasileira e sobre a definição dos papéis sociais do homem/pai e da mulher/mãe sugiro a leitura de Jurandir Freire COSTA (1989).

Esse lugar social reforçou o reconhecimento do atendimento às crianças a partir da prática voluntária de assistência aos mais pobres. A justificativa da necessidade de creches recai na dependência da benevolência de pessoas que se prontificam a tomar conta das crianças para que suas mães pudessem sair à procura de trabalho. À medida que o trabalho na creche é entendido como benevolência e o trabalho das mulheres que precisam das creches assume conotação pejorativa, o atendimento às crianças distancia-se de uma visibilidade social capaz de efetivar-se como direito, seja pela demanda da classe trabalhadora, seja pelo reconhecimento do direito de todas as crianças e famílias. Absorve, nesse sentido, uma concepção moral negativa apoiada no discurso do desajustamento familiar.

Mesmo quando as mulheres começam a se organizar em torno da luta pela conquista de creches em seus bairros, a presença das crianças nas creches permanece circunscrita em um discurso de ajuda voluntária às famílias e às mães pobres, condição de sustento de seus filhos, que passam a depender de alimentação, proteção, higiene e moralização de outras pessoas. Apesar da mobilização comunitária, a conquista de determinadas creches aparece personificada em um doador ou liderança, e a população se torna visível por sua situação de gratidão e dívida simbólica.

Como exemplo, algumas creches escolhem o nome de seu fundador como imagem que identifica a instituição. Mesmo quando a creche é uma conquista da população, muitas vezes é colocada sob a responsabilidade de pessoas e outras instituições, vinculadas à igreja, para sua manutenção e gestão. Receber ajuda e doação (terreno, construção, alimentação, brinquedos, roupas, dinheiro, bazares, rifas, festas beneficentes, etc.) passou a ser exercício corriqueiro e necessidade cotidiana. Os donatários constituem uma espécie de fonte inspiradora de moral e bondade. Encontrei afirmações do tipo: “Mesmo com as transformações pelas quais a creche passou, o objetivo de sua fundadora nunca foi esquecido (Projeto 7), referindo-se a uma idéia de caridade aos mais “necessitados”.

Constato, também, que as famílias, em muitos casos, são culpabilizadas pelos fracassos, incompetências, indisciplinas e debilidades físicas e morais de seus filhos e filhas. Estas acabam se expressando como circunstâncias de humilhações das famílias, que intensifica um sentimento de rebaixamento pessoal e social. As famílias

se tornam visíveis pela necessidade de tolerância, bondade e piedade do outro, revestida de preconceitos contra as crianças e as famílias pobres. Esse sentido depreciativo não pode banalizar que tais circunstâncias provocam efeitos negativos na identidade dos sujeitos, que incorporam sua condição de pobreza, de pedinte e subalterno (MARQUES, 2001, p. 134).

Embora os discursos da caridade, da doação, da tutela e da gratidão seja hegemônico na história das creches comunitárias, estes não se constituem como significados únicos. Do final da década de 1970 e início da década de 1980, também, percebe-se a emergência de outros discursos nas relações cotidianas das creches. São mães trabalhadoras organizadas em torno de associações de bairro e comunitárias que vão dando conta da necessidade de organização e da luta para conseguir aquilo que lhes é de direito. Nas associações de bairro e comunitárias, organizadas em torno do Movimento de Luta Pró-Creche, constituídas por mulheres, vão compreendendo que é necessário pressionar a sociedade e o governo a uma tomada de posição. Nos projetos pedagógicos fica explícito o movimento das comunidades pela luta, conservação e melhoria no atendimento e educação das crianças.

Mesmo assim, o trabalho voluntário continua um discurso presente na constituição, estrutura e funcionamento das creches: expressa um valor moral, afetivo e social. São trabalhos voluntários na construção das creches, no trabalho com as crianças e nas coordenações e administrações das instituições. Em grande parte das creches, o início do atendimento às crianças é marcado pela não-contratação de funcionários e pela montagem de uma estrutura que passa a contar com a ajuda de pessoas amigas, voluntários, bazares e festas:

A creche foi fundada em 25 de maio de 1988, por mães trabalhadoras vinculadas à Associação de Corte e Costura do bairro que constituiu a entidade mantenedora da creche neste período. O dinheiro era arrecadado por uma escola de corte e costura e artesanato, e através de convênios com órgãos públicos. Os alunos dos cursos pagavam uma taxa simbólica. A creche surgiu da necessidade das mães (alunas do curso de corte e costura) de um lugar seguro para deixar os filhos enquanto fazia os cursos e trabalhavam. A creche iniciou suas atividades com uma função assistencialista e as crianças eram atendidas por mães voluntárias. (Projeto 1)

Também contam histórias de muitas batalhas: mutirão para construir prédios e salões, encaminhamentos de reivindicações às Associações Comunitárias,

mobilização das comunidades para a realização de festas, bazares e outras formas de arrecadação de recursos para a manutenção das creches. Coincidem com as lutas por conquista de outros equipamentos sociais, como as pressões por instalação de postos de saúde nos bairros, vilas e morros.

Uma questão complexa enfrentada em algumas instituições são os constantes problemas administrativos. Mesmo sendo um equipamento conquistado pela população dos bairros, a presença dos seus presidentes e patronos como figuras doadoras descaracteriza, em grande parte, o sentido político e coletivo das creches, dando margem a muitas formas de uso privado, o que acaba expressando histórias de dívidas, de não-prestação de contas, de descontrole dos recursos arrecadados, colocando as creches, por mais doações que recebam, em situação de dependência de novas doações, verbas e convênios para sua manutenção. Irregularidades emergem. Aparecem problemas com o INSS, com o pagamento de taxas públicas, com os encargos sociais e o balanço contábil. Isso tem constituído empecilho para a renovação de convênios, bem como dificuldade de gerir a organização da creche em uma perspectiva pública

A maioria das creches atravessou as décadas de 1970 e 1980 realizando trabalhos com profissionais sem habilitação, sem direitos reconhecidos. Apenas em meados da década de 1990 as instituições buscaram regularizar a situação trabalhista de seus funcionários. O MLPC, em um primeiro momento, e os Centros de Educação Infantil, de forma mais recente, são reconhecidos como importantes para a superação dessa situação. Expressam um amadurecimento institucional que passa a viabilizar a constituição de uma organização pedagógica das creches, até pouco tempo, instituições estritamente assistenciais.

Fica evidente, como ao longo da década de 1990 outras preocupações entram em cena: lutam pela profissionalização do educador, procuram estabelecer nas creche conselhos fiscal e de pais, procuram elaborar formas mais transparentes e democráticas de gestão das creches. A visibilidade das creches também passa a se expressar pela sua constituição como espaço pedagógico. Chamo a atenção para o reconhecimento da atuação da AMEPPE, abrindo caminhos, ao lado do MLPC, para o desenvolvimento pedagógico e profissional na organização e funcionamento das

creches comunitárias. As trocas de experiência entre as profissionais das creches filiadas também demonstram o fortalecimento de um movimento de conquista de nova identidade. Nos projetos pedagógicos tomados como referência, percebo uma apropriação de outros princípios que passam a subsidiar os discursos dessas profissionais que vão elaborando concepções do trabalho educativo a ser realizado com as crianças.

Além dos materiais elaborados pela Secretaria de Educação (cadernos, revistas e seminários), o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* é também citado. São concepções que se cruzam e constituem discursos que ora se articulam, ora se complementam, outras vezes se contradizem. A idéia de educação refere-se a uma multiplicidade de conceitos e imagens do desenvolvimento da criança: pensamento lógico, ser social, convívio em sociedade, integração social, conhecimentos como língua materna, ciências, artes, educação psicomotora, etc.

Ao lado da concepção de criança como sujeito de direitos, percebo a incorporação do direito à formação continuada como condição de melhoria da qualidade do atendimento. Esse é um discurso expresso por diferentes sujeitos, nas creches e no Poder Público, e aparece como um exercício de afirmação de uma instituição para crianças de 0 a 6 anos no qual educação e cuidado devem caminhar juntos. Observo que, posterior à LDB de 1996, a finalidade educativa da creche é cada vez mais afirmada. As crianças que até então eram percebidas pelas instituições e seus profissionais apenas como objeto de assistência, passam a ser enfatizadas em seu processo de desenvolvimento, entendido como direito de todas as criança.

Nos projetos pedagógicos, assim como nos depoimentos das professoras, surgem outras preocupações, como o acesso aos bens socioculturais e artísticos. Nesse novo contexto, uma questão importante diz respeito à especificidade da Educação Infantil. Procuram afirmar a infância como um tempo singular, com uma maneira própria de se relacionar com o mundo e com o conhecimento. A visibilidade das crianças também aparece nos registros das instituições, ancorada na idéia do direito ao brincar, tomado como sinônimo do direito de vivência da infância. Na formação e desenvolvimento das crianças, uma idéia de “lúdico” também é enfatizada por diferentes sujeitos – professoras, coordenadoras, profissionais do CEI – como

característica fundamental. O papel central da creche aparece relacionado à possibilidade de concretizar o brincar na vida das crianças: maneira singular como aprendem, se relacionam e conhecem o mundo.

Ressalto nos projetos pedagógicos uma referência ao envolvimento da comunidade no processo educativo. Quando assim o fazem, reafirmam a importância da articulação com os movimentos populares e troca de experiências com outras instituições, ao lado de sua constituição como tempo e espaço de acesso ao conhecimento e construção de cidadania:

Busca-se assegurar o envolvimento e a participação da comunidade no processo educativo, tornando-se um centro animador e integrador das pessoas, lutas e movimentos existentes na comunidade [...] participar no fortalecimento do MLPC, suas lutas e da Associação de creches da regional Barreiro. (Projeto 6)

4.3 Signos paradoxais de uma infância

Nesse palco de experiências partilhadas, expressam-se diferentes discursos, que constituem uma visibilidade complexa das crianças, das professoras e do Poder Público. Revelam signos que sugerem o reconhecimento de uma trajetória de elaboração dos sujeitos, apontam para a superação de discursos assumidos e impregnados, e suscitam ampliar outros que vão ganhando consistência em um movimento de luta por direitos e uma inserção social com dignidade plena para os diferentes atores sociais. Nas relações sociais e institucionais, os sujeitos vão criando representações de si e do outro, condicionando olhares e ações.

- **Cidadania ou civilidade infantil?** – Para Narodowsky (1994, p. 33), a infância moderna, delineada no *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau, produz efeitos que se enraizam como discurso pedagógico e projetam a idéia de educabilidade da criança, expressa por uma suposta capacidade natural de ser formada. Essa visão de infância pura, moldável e incompleta consolidou-se no transcorrer da modernidade e foi sendo apropriada como objeto de estudo, normatização e controle, “corrigida” sempre que necessário, em seus significados e desenvolvimento. Repetidas vezes,

aparece nos projetos pedagógicos uma determinada idéia de “socialização” ressaltada com um dos principais objetivos institucionais e pedagógicos.

Entendo que a educação expressa fins que são sociais. Como assinala Charlot (1986, p. 230), o processo educativo pressupõe a escolha e a construção de uma clareza da sociedade, da cultura e da humanidade que quer formar, o que pressupõe tensões e paradoxos. Ressaltar os fins sociais da educação envolve, por isso, ambigüidade sociopedagógica, pois agrega significações e contradições que emergem de uma sociedade marcada por relações de poder, hierarquias de classe e diferenças culturais. Se a análise social de Durkheim⁷⁵ (1978) teve o mérito de salientar o caráter social da educação, sua análise foi inspirada em um modelo social tomado como absoluto, um valor sagrado de uma sociedade que deveria se impor e ser imposta aos indivíduos, em que conflitos e contradições foram tomados como um adoecimento da sociedade. Nesse contexto, o desvio era a doença, a norma a saúde.

Como lembra Fernandes (1996, p. 61), educar a criança passou a significar moralizá-la, fazê-la encarnar uma voz de comando, vigilância, repreensão e punição; significou conformar individualidades que deveriam se tornar obedientes: criança que deveria se tornar um *adulto normal*, aprendendo a moderar instintos insaciáveis e sem limites, inscrevendo em sua subjetividade a disciplina, a abnegação e a moral.

Esse discurso encontrou na criança expressão e signo. Seu foco e sua ação se esparramaram, constituindo, no sentido de Foucault (1990, 1991), uma malha de poder que enredou todo o contexto social e familiar, principalmente das crianças das classes mais empobrecidas. As famílias se tornaram o alvo privilegiado para o governo das populações, que geria e controlava a vida delas. Por isso, é importante compreender os significados que a noção de socialização da infância vai absorvendo e ocupando um lugar de destaque no discurso de moralização das crianças e das famílias pobres. Como assinala Bujes (2000, p. 27),

o modelo de família que orientava até (*o século XVIII*) a arte de governo perde sua potência. O objetivo do governo passa a ser a população. É preciso gerir a vida dos indivíduos, agir diretamente sobre a população: estimular ou bloquear a taxa de natalidade, prevenir a mortalidade, controlar os fluxos populacionais, entender a população como sujeito de necessidades e aspirações.

Emerge uma noção de educação da infância, como ressalta Charlot (1986, p. 259), como um processo de incorporação individual da sociedade, tomada como ambiente natural, que regula e direciona a participação das crianças na vida social adulta, se expressa no entendimento de que é necessário afastar e retirar das crianças (*pobres*) os aspectos negativos herdados de sua cultura original, de sua família marcada por débitos morais e sociais, para então incorporar outros hábitos de relação, comportamento e disciplina.

É bem verdade que, nas creches da regional Barreiro que tiveram seus projetos pedagógicos analisados, pude encontrar registros que procuram trazer outras concepções de criança e de desenvolvimento: afirmam a necessidade de superação de uma idéia de criança como *vir-a-ser adulto, maduro, racional*, e como *tábula rasa*, procurando ressaltar as crianças como sujeitos sociais, participantes da construção da cultura e dos conhecimentos. Explicitam princípios de solidariedade e cooperação, reforçam um olhar das crianças como sujeitos coletivos, participantes na construção das relações. Contudo, também aparece em alguns projetos um discurso de adaptação das crianças à creche, que devem ser educadas para estar mais limpas e comportadas, menos agressivas e dispersas, “aprendendo bons hábitos como o uso dos talheres, comer de boca fechada, etc.” (Projeto 10). Como processo educativo, encontrei o discurso de que as crianças devem aprender a respeitar as regras e aprender o bom comportamento, a higiene e o cuidado com o próprio corpo, saber esperar, saber ouvir, saber renunciar.

Essas imagens acabam tornando as crianças visíveis pela indisciplina e desajustamento às regras do “bom viver” e do “bom relacionar”. Tornam-se alvo de um intenso controle corporal que pressupõe andar em filas, não correr, não desarrumar, não falar durante as refeições, não bater no colega, aprender a comportar-se em sala de aula e só fazer as coisas quando a professora mandar.

Tanto nos projetos pedagógicos analisados quanto nas falas das professoras, dois discursos contraditórios são constantes. De um lado, o esforço de incorporar à concepção de infância a idéia de cidadania em que as crianças são ressaltadas como atores sociais e sujeitos de direitos; de outro, um discurso que supõe uma educação

⁷⁵ Publicado em língua francesa em 1922.

para a cidadania, como algo que será experimentado se houver preparação e merecimento. Uma idéia de cidadania individual, que cada um deve conquistar e viver, de acordo com o que for capaz de aprender e desejar. Está presente um discurso preparatório para uma vida social que estabelece direitos, mas pressupõe deveres para os quais as crianças precisam incorporar um lugar social, antes de atingir outro; aprender a reconhecer quem são e o que têm, para depois desejar novos valores e se submeterem a esse processo educativo, refazendo um sentido civilizador para a educação da infância.

As crianças, muitas vezes, são mencionadas e descritas por supostas características relacionadas a uma visão preconceituosa de seu contexto social. Sua visibilidade e suas especificidades vão se constituindo relativamente a uma, também, preconcebida visão das relações que as crianças vivem em seus bairros e em suas famílias. Elas, muitas vezes, são descritas, de forma genérica, como agressivas e violentas, que só sabem se relacionar por meio de brigas e mordidas, não sabem se comportar em sala de aula, não respeitam a professora e os colegas, não sabem brincar com outras crianças ou dividir um brinquedo com o colega.

São famílias, em sua maioria, oriundas do interior do estado e de outras vilas e bairros pobres da RMBH; Área ocupada há mais de 20 anos, com casebres e casas simples [...]. Em alguns lugares o esgoto corre a céu aberto, há ligações clandestinas de água e luz. Não é um lugar bonito. Via de regra, a casa possui um lugar que é a cozinha e outro onde dorme toda a família. Esta não obedece à organização mononuclear. Em alguns casos o pai é o único responsável, em outros a mãe e, em outros, os avós. Os homens sobrevivem de pequenos empregos temporários e biscates, sem vínculo empregatício, Pedreiros, pintores e motoristas são algumas profissões encontradas. Entre as mulheres, predomina os serviços de faxina e empregada doméstica. O tempo de lazer dos adultos expressa-se em beber no bar da esquina e conversar com os vizinhos. As crianças pouco ou nunca saem dos limites do bairro. As condições de vida são pobres: materiais e nas experiências em geral. (Projeto 1)

Segundo a análise proposta por Sarmiento (1999, p. 17), a imagem romântica da infância, ao ser tomada como norma e verdade, acabou por demarcar desvios que precisaram ser descritos e reconhecidos para especificar diferenças e fundamentar a necessária vigilância e intervenção nas debilidades de toda ordem. Para tal, buscou-se estabelecer um aparato institucional para diminuir os supostos riscos oferecidos à sociedade pelas crianças operárias, delinqüentes, enquadrando-as em uma lógica

médico-psicológica-escolar. A inserção social das crianças pobres, tomadas como “desviantes”, demandou e inventou políticas sociais e instituições específicas para a regulação do espaço-tempo social das crianças:

Ligadas a esta imagem social, a criação de instituições de guarda de crianças gerou, perversamente, uma racionalização exaustora de tempos e quotidianos que, conforme denunciam alguns dos textos referenciados nestas áreas, inibem a expressão da espontaneidade infantil, promovem uma colonização pelos adultos dos respectivos mundos de vida e limitam as capacidades participativas das crianças. (SARMENTO, 1999, p. 18)

Crianças e famílias, ao adquirirem uma visibilidade pública, passam a ser controladas em seus desejos, necessidades e formas de participação na sociedade. Nesse contexto, a inserção e a participação na sociedade constituem, no sentido de Elias (1990), expressão de um processo civilizador, no qual crianças e famílias são envolvidas em diferentes mecanismos institucionais. Nas falas das professoras, vê-se reforçada a culpa das famílias por uma suposta má educação das crianças: a ausência de limites das crianças é explicada pela falta de estrutura familiar e de carinhos nas relações familiares. As crianças na creche, nesse sentido, tornam-se visíveis como seres que precisam ser educados para “melhorar” sua relação com os colegas e com as professoras, adequadas ao espaço institucional em que passam a se relacionar:

A agressividade das crianças é explicada pela falta de limites, possivelmente, em função da desestrutura familiar ou por compensação de algumas perdas. (Projeto 1)

De forma oposta à concepção de civilidade da crianças, a imagem da criança-cidadão (gerada nas transformações da sociedade posterior à década de 1980, nas reflexões teóricas, políticas e pedagógicas e no processo de organização da sociedade) confere às crianças o estatuto de atores sociais e aponta desafios que requerem novas formas de inclusão e participação social. Contudo, ainda se faz recorrente uma imagem de crianças-cidadãos-do-futuro, que aparece mais relacionada ao processo de aprendizado das “regras do jogo” do que à expressão de uma existência concreta e singular, capaz de valorizar e dignificar as vozes e as ações das crianças, condição de participação plena na sociedade.

- **Pobre, logo carente?** – Em muitos casos, as crianças são descritas por uma condição social e expressão familiar que relaciona uma idéia de pobreza com a noção de faltas, necessidades e carências. Nesse contexto, as creches ganham significado pela suplência de carências alimentares, higiênicas, morais, afetivas, motoras, de brincadeiras, etc., que coloca as crianças em um lugar de dependência e subalternidade. São crianças pobres, filhas e filhos de pais desempregados, filhos e filhas de mães que precisam trabalhar fora, filhos e filhas de famílias de classe popular que precisam da creche como uma instituição importante no processo de educação de seus filhos, mas não necessariamente carentes.

Se pobreza é um conceito social e econômico, a idéia de carência evoca, ao contrário, um discurso psicológico-moral que leva à incorporação da condição de falta como identidade subjetiva e cultural. Esse discurso reforça uma imagem de creche como “lugar de criança carente”. Esta imagem se vê reforçada quando, por exemplo, é incluído como critério ou condição para as crianças serem matriculadas nas creches o fato de estarem vinculadas a algum tipo de programa social. É interessante perceber uma relação com as crianças e famílias pobres que as submetem e vinculam à imagem de dependência da generosidade alheia, que produz a incorporação de uma visão de si mesmo, como alguém que deve permanecer submisso e agradecido (MARQUES, 2001, p. 93). Nesse sentido, o reconhecimento social da creche se perpetua por uma relação direta entre pobreza e carência: “São crianças oriundas de classe social de baixa renda, portanto com carências afetivas, alimentares, cognitivas, culturais, emocionais e de lazer” (Projeto 1). Quando alguma competência da criança é colocada em relevo, parece ser ressaltada como algo que sobreviveu à precariedade da vida.

A essa postura remete-se outra imagem significativa, que é a de “atenção especial”. Algumas crianças ganham visibilidade pela necessidade de algum tipo de atenção especial. A idéia de atenção especial refere-se às crianças que chegam às creches com algum tipo de dificuldade explícita ou por se afastarem de determinada idéia de desenvolvimento, normalidade ou saúde. Crianças que se distanciam de um padrão motor considerado normal, crianças com problemas de desnutrição e outras

situações e condições que as definem a partir da noção de “crianças portadoras de necessidades especiais”.

Essas crianças carregam uma imagem que referenda uma visão de desajustamentos de comportamentos, problemas de saúde, motor e moral. A ação das creches volta-se para o encaminhamento das crianças para algum tipo de atendimento especial – médico e psicológico. É como se a creche e as relações próprias a essa instituição tivessem pouco a contribuir com essas crianças, pois são crianças que demandariam uma atenção especial que as creches não estariam preparadas, nem seria seu papel. Algumas crianças, nesse sentido, vêm-se diante de uma situação de dupla exclusão.

- **Crianças em (des)envolvimento são sujeitos de conhecimentos?** – Para Charlot (1986, p. 99), a imagem de criança traduz a concepção que se tem de natureza humana e seu desdobramento como cultura, ou seja, as significações atribuídas à infância vêm para ela da interpretação da infância em termos de natureza e cultura. A modernidade afirmando-se em uma política de verdades, definiu normas e desvios, e produziu uma visão da infância que procurou afirmar uma condição de inferioridade das crianças perante os adultos. Criança como individualidade desprovida de tudo, fraca em sua condição biológica e social, ao passo que o adulto expressa-se como personagem ideal, imagem da maturidade e racionalidade conquistada como processo secular. Esse olhar fundamentou uma visão normativa da infância como critério único para especificar diferenças entre adultos e crianças.

O modelo positivista da ciência psicológica se estabeleceu como uma “nova” moral para a definição da trajetória da vida humana em direção à vida adulta. Ser criança nesse contexto remete a uma noção de incapacidade e “débito social”, e uma idéia de que nós humanos devemos nos tornar cada vez mais perfeitos. Percebe-se uma referência fechada a determinado modelo psicológico desencarnado da cultura, distante do que se expressa no contexto da ação, relação e produção humanas, mas que se projeta no espelho a imagem da criança que se deve transformar. Como assinala Souza (2001, p. 45),

o que se evidencia com frequência é que a criança, jamais vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamentos e/ou habilidades. Esses comportamentos, mesmo sendo reunidos posteriormente por meio de uma articulação teórica abstrata, não consegue resgatar o lugar social da criança como ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo que é modificada por ela. [...] Acabamos nos convencendo de que a criança é uma categoria desvinculada do social, impermeável às relações de classe, apenas um organismo em processo de socialização.

Percebe-se que o papel das creches tem sido enfatizado, quando se pensa em suas contribuições para a educação das crianças, como maneira de garantir o desenvolvimento de diferentes aspectos da formação ou desenvolvimento humano: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Tal visão fica ainda mais complexa quando acompanhada do discurso de que a creche deve procurar fornecer os estímulos necessários para o desenvolvimento das possibilidades socioafetivas, corpóreas e cognitivas das crianças. Apresenta-se como uma história de evolução em direção a algo melhor. Essa visão de desenvolvimento é descrita por palavras como evoluir, alterar, modificar e assimilar ganhos e perdas que se alternam no decorrer da vida de cada indivíduo.

A criança se vê submetida a um processo de desenvolvimento que deve receber e acatar como ato de gratidão. Sobressai um tipo de discurso no qual a infância, constituída em um contexto descrito como débil e desestruturado social, afetivo e culturalmente, deve ser deixada para trás. Uma dupla natureza a ser superada: a infância e sua precariedade cultural e moral. A vida é anunciada a cada criança como um dom gratuito para o qual se exige gratidão. Sua gratidão é submeter-se a um processo de desenvolvimento ordenado, buscando atingir a perfeição do ser na relação consigo mesmo, com os outros e com o ambiente: aprendizagem e desenvolvimento que devem começar bem cedo, vencendo estágio por estágio. Como afirma Castro (2001, p. 21),

essa lógica privilegia o sentido progressivo da história individual e coletiva no mundo ocidental – lógica desenvolvimentista como solo necessário para pensar a vida humana – idéia de que nós humanos podemos e devemos nos tornar cada vez mais perfeitos, “maduros”, “civilizados” – isso se dá através de uma lenta submissão a padrões racionalizados de conduta onde prevalecem os valores da autonomia, do racionalismo, da individualização e do auto-centramento.

Nesse contexto de experiências sociais, são descritas as diferentes aprendizagens que as crianças devem apropriar. O “desenvolvimento físico” é ressaltado de forma significativa. Refere-se à aquisição de habilidades (andar, falar, pegar, lançar objetos, utilizar partes do corpo, brincar no parquinho, jogar bola – Projeto 1) fundamentais ao estabelecimento dos limites e estratégias de interação com o ambiente, percebidas como ponto de partida para acontecer o desenvolvimento. Esse discurso entra em sintonia ou mistura-se com concepções de desenvolvimento fundamentadas em uma determinada perspectiva das teorias construtivistas, nas quais o processo de aprendizado refere-se a um contexto de interações com os objetos de conhecimento e solicitações de um meio social que se expressa abstrato e perde sua dinâmica dialética. Refere-se a um desenvolvimento linear, desfocado dos permanentes conflitos e tensões experimentados por sujeitos concretos e coletivos (REY, 1997, p. 20).

Vê-se reforçada uma visão desenvolvimentista como processo de construção de características comportamentais e da personalidade das crianças a partir da constituição de habilidades individuais. A idéia de desenvolvimento motor se mistura a outra suposta perspectiva de desenvolvimento denominado afetivo, que deve se expressar como sinônimo de equilíbrio: motor e emocional. Assim, ao lado da ênfase no desenvolvimento físico, alinha-se uma noção de desenvolvimento moral, que parece relacionado a um tipo de discurso que justifica uma idéia de bem comum, no qual cada um vai encontrar a justa participação no que é de todos. Nesse contexto, uma idéia de melhoria da qualidade de vida aparece atrelada à superação de conflitos e dificuldades de relacionamento, embora não toque em questões que envolvam relações de poder. Na maioria das vezes, pouco se alteram as relações entre as crianças, bem como entre as crianças e as professoras. Percebe-se reforçada uma idéia de desenvolvimento como um exercício de aprendizado e fidelidade a regras e normas de cuja criação as crianças não participam, mas em nome do bem comum devem aprender a se submeter e cumprir.

Completando um tripé desenvolvimentista e constituindo o topo da pirâmide, para o qual todas as ações deveriam convergir, aparece uma ênfase ao chamado “desenvolvimento cognitivo”, que assume diferentes discursos e visões. Refere-se à

formação do senso crítico, à construção da autonomia, à consciência ecológica, ao aprendizado da leitura e da escrita, à apropriação de conhecimentos culturais, artísticos e dos fenômenos naturais, entre outros. As crianças também são referidas como participantes ativos na construção de conhecimentos, afirmadas como sujeitos curiosos que agem sobre a realidade. Entretanto, para que uma concepção de crianças como sujeitos de conhecimentos ganhe maior amplitude, impõe superar uma ideológica “menorização” da infância referida apenas como componentes acessórios ou “meios” para se chegar à sociedade dos adultos.

O reconhecimento das crianças como sujeitos de conhecimentos implica a valorização de sua capacidade de produção simbólica, suas representações e crenças. Como assinalam Sarmiento e Pinto (1997, p. 21), tal postura é complexa e implica compreender as relações ideológicas que lhes são inerentes. Requer um olhar dialético das crianças como participantes na relação de produção e consumo da cultura. Se, de um lado, é importante compreender e ressaltar a infância como grupo etário, e neste caso instaurador de uma “cultura singular”, de outro, é preciso reconhecer os processos de colonização e institucionalização dessas crianças, inseridas em um sistema simbólico e de valores que envolvem relações de poder (GIDDENS, 1996, p. 126).

Em diferentes discursos, a singularidade das crianças aparece relacionada a uma idéia de “ludicidade” ressaltada como “a linguagem” prioritária, por meio da qual as crianças se expressariam de forma particular em uma cultura específica. Concordo com Souza (2001, p. 47), quando afirma que

a linguagem é o local de produção de sentidos e o ponto para o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem [...] Enfatizar a linguagem e o lúdico como expressões do desenvolvimento da criança é também buscar um caminho conceitual e metodológico que permita tirar a psicologia do desenvolvimento do “seu beco sem saída”, superando as correntes de desenvolvimento que trabalham na perspectiva do progresso e da evolução linear do sujeito humano.

Contudo, ressalto o cuidado de não especializar e reduzir a relação ludicidade e infância, tomadas de forma desencarnadas dos signos sociais que as contextualizam, sob o risco de restringir a imagem de infância como tempo de brincadeira e divertimento. Ressaltar que as formas lúdicas de expressão da cultura sintonizam com

a singularidade de relações das crianças com a cultura é importante, mas atribuí-la como signo por excelência da infância refaz o caminho do isolamento e menorização da infância nas relações sociais: especializa a infância, desenraizando, mais uma vez, a tensão natureza/cultura; e, em nome de uma idéia de expressão singular da cultura, privatiza e desumaniza a ludicidade como dimensão da linguagem e condição humana.

- **As crianças são o centro da atenção e do interesse da escola?** – As crianças precisariam apenas ser auxiliadas até encontrar seus próprios caminhos em direção à idade adulta? Quero, neste ponto, recuperar, como o faz Charlot (1986, p. 119), um olhar inspirado na concepção de infância proposta por Rousseau, que procura dar uma ênfase de positividade à condição de inacabamento da infância. No cotidiano da escola, isso tem se revelado como uma aparente saída de cena do adulto-professor desse processo, cujo discurso pedagógico coloca a criança como centro e importância suprema. O que se mostra contraditório e ambíguo é que, quanto mais o adulto parece sair de cena, mais os tempos e espaços se tornam regulados; quanto mais distante da criança o professor se coloca, mais autoritário se torna, mais enfatiza sua incompetência e a incompetência e dependência da criança. Corre-se o risco de perder de vista o lugar do adulto nessa relação.

A idéia de que a criança deve ser o centro do interesse e atenção da escola tem impelido as professoras a uma postura de observação das crianças, no sentido apenas de captar e diagnosticar comportamentos, esvaziando o foco sobre as relações, bem como o próprio envolvimento pedagógico. É como se a criança, ao entrar em cena, levasse o adulto-professor a ocupar um lugar secundário, muitas vezes, subjugado pela própria criança, que passa a ditar o ritmo, os significados e o percurso da relação pedagógica ou o que deveria ser a singularidade dessa relação. Nesse contexto, nem crianças, nem adultos conseguem expressar-se como sujeitos nas relações. Como ressaltam Bazílio e Kramer (2003, p. 79),

o reconhecimento social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de seu papel. Parece que usam uma concepção de “infância como sujeito” como desculpa para não colocar regras, não expressar seu ponto de vista, não se posicionar. O lugar do adulto fica desocupado, como se para a criança ocupar um lugar o adulto precisasse desocupar o seu, o que revela uma distorção profunda do sentido de autoridade.

Dizer, pois, que as crianças são sujeitos – de direitos ou de conhecimentos – pode se tornar uma expressão ingênua, pois não pressupõe as relações de poder, nem consegue afirmar legitimidade à ação das crianças. No sentido de Arendt (1997, p. 194), perde a referência de uma dimensão coletiva do agir humano, imbricado nas relações sociais, na fabricação da tessitura social, mesmo em suas normas, valores, ciência e política. As relações e experiências sociais reforçam um caráter de intervenção nos acontecimentos do mundo. Do contrário, como assinalam Bazílio e Kramer (2003, p. 81), em um contexto que, muitas vezes, nos distancia da efetivação de direitos, isso nos expõe a um agravamento da desigualdade e da injustiça social. De um lado, as crianças enfrentam situações cada vez mais difíceis e complexas, convivendo com problemas para cuja solução seu conhecimento ou sua experiência não permitem responder; de outro, os adultos parecem não saber responder ou agir diante de situações que não enfrentaram ou não se constituíram como experiência coletiva.

Ao tomar como princípio que a ação humana é coletiva – depende da constante presença de outros (crianças, adultos, outras crianças, outros adultos) –, que as diferentes maneiras de inserção nos espaços de convivência tensionam as possibilidades de intervenção e construção no mundo, problematizo a importância de recuperar o espaço educativo como espaço público, em que diferentes pessoas ocupam o centro da cena, o protagonismo das relações e são capazes de, assim, e só assim, entrelaçar interesses, consolidar novos laços, refazer elos e ressignificar seu papel na esfera social coletiva. Reafirmo, por isso, que nem a ação das crianças nem a ação dos adultos podem ou deveriam ser tomadas de forma isolada.

A condição socioistórica moderna, que coloca homens, mulheres, crianças, em suas muitas idades e diferenças, separados entre si, tem diluído a capacidade política de convivência e a capacidade de agir. Não é à toa que as crianças têm assumido um lugar de profunda tirania em relação aos adultos, os quais devolvem essa tirania com

uma ação cada vez mais autoritária e distante das crianças, abandonando-as a dar conta sozinhas de seus conflitos, incoerências e incompetências. Se, em sua condição humana, e não de infância, as crianças se expressam como sujeitos incompletos, dependentes, em processo de formação, os adultos também não se expressam à imagem da plena perfeição. Procuro focalizar, ao contrário, um processo de formação humana e social que tem como centro de atenção os diferentes atores que partilham a cena social e nela precisam intervir não como idealização da escola ou das relações, mas como condição humana.

Nesse contexto, a infância tem sido afirmada como tempo de brincadeira e as creches como os lugares por excelência onde as crianças podem ser criança. Os depoimentos das professoras e os projetos pedagógicos expressam, várias vezes, a visão de que uma das responsabilidades da creche é possibilitar que as crianças vivenciem sua infância. Tomando como pressuposto o entendimento de que é no brincar que a educação pode garantir a expressão de uma “cultura específica da infância”, professoras, coordenadoras e profissionais dos Centros de Educação Infantil afirmam que é no brincar que a criança aprende, que é por meio das brincadeiras, jogos de faz-de-conta e momentos de fantasia que a creche deverá organizar o trabalho pedagógico:

Na vida a gente passa por diversas fases. Então, a gente não pode deixar a fase da infância passar. A infância é relacionada com a brincadeira, com o brincar. Então é importante eles estarem brincando, estarem construindo. Então, é muito importante as brincadeiras. É importante brincar na creche, porque é o espaço que elas têm para estarem brincando e não estarem na rua. Então, é importante eles estarem brincando aqui dentro da creche. É um espaço reservado para eles. Para eles poderem brincar mesmo. (Rose)

A imagem da criança como ser que brinca expressa uma síntese do paradoxo no qual a infância moderna se encontra inserida. Ao mesmo tempo que consolida um reconhecimento cultural e social singular, reforça uma imagem de isolamento político da infância, menorizando suas possibilidades de intervenção em um sistema simbólico mais amplo. Essa imagem recoloca a infância em uma lógica desenvolvimentista que encerra a infância como etapa preparatória para as etapas subseqüentes e para o ingresso no mundo produtivo, o que requer uma especialização

da infância demarcada pelos territórios da casa e da escola. Como afirma Castro (2001, p. 23), brincar e estudar foram atos assimilados como dimensão específica de uma natureza infantil. A participação ativa na sociedade corre o risco de ficar adiada para mais tarde. Essa imagem da criança acaba por colocar em questão a própria noção de direitos plenos das crianças. Infância, de um lado, valorizada e concebida como índice universal do projeto de desenvolvimento humano; de outro, menorizada e tutelada pelo Estado, pela escola e pela família. O ofício de criança, assim tomado, seria o de brincar e estudar, restrito à sua condição de dependência e incapacidade social e política.

- **As crianças são protagonistas da história?** – Outra imagem recorrente é a afirmação das crianças como sujeitos de experiências e participantes na construção da história, o que reforça outra visibilidade das crianças, fundamentada em princípios éticos, políticos e estéticos, possibilitando ampliar conceitos, como os de solidariedade e autonomia, cidadania e democracia, sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade cultural. Tal perspectiva, como ressalta Kramer (1996, p. 32), aponta outros eixos norteadores da ótica da infância que contribuem para uma nova visibilidade das crianças, que supõe a não-infantilização (ou não-menorização) dos processos de produção da cultura e a desnaturalização de uma infância que não cabe mais idealizada, ingênua, espontânea e pura. Crianças desestabilizam a ordem e desafiam olhares adultocêntricos.

Diferentes autores afirmam que para a criança o desvelamento do mundo e a compreensão das transformações históricas encontram-se circunscritos na esfera do lúdico – expressão de sua consciência e de suas intervenções – e se manifestam como possibilidade concreta de ressignificação do lugar social que ocupa e de reconstrução de significados, bem como a própria relação histórica com os adultos e com a cultura. Mas, se não há sujeito histórico isolado e se há uma especificidade das crianças tomadas como grupo etário, chamo atenção para não se reeditar uma visão ingênua e desencarnada de contradições, para se proceder a uma reconstrução política da participação de adultos e crianças como sujeitos construtores da história. Se uma imagem das crianças que se consolidou no discurso corrente refere-se à infância

como tempo de direitos – direito à infância, direito à Educação Infantil, direito à proteção, direito à brincadeira, etc. –, visão esta afirmada na inclusão de uma concepção das crianças como atores sociais na Constituição Brasileira (1988), descrita e expressa na forma do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1996), é preciso ter coragem de enfrentar ambigüidades políticas, culturais, sociais, econômicas, sobretudo éticas e estéticas, na direção da concretização desses direitos.

A compreensão das noções de direito e de autonomia, envolve, nesse sentido, a problematização dos mecanismos de participação na produção institucional da sociedade. Neste caso, ao buscar compreender as condições atuais de inserção e inclusão digna de crianças e de professoras como atores sociais, é importante identificar caminhos a percorrer no sentido da superação de posturas que limitam a compreensão e, mesmo, a percepção das ações de crianças e adultos na produção da cultura e da sociedade.

4.4 Crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva

A civilização moderna, como assinala Arendt (1972, p. 235-237), concebeu uma infância dependente do adulto e buscou protegê-la do mundo remetendo-a à segurança da família e das escolas. Nesse sentido, compreendeu a educação como um processo privado, idealizado e gradual de inserção nesse mundo: desenraizou as crianças da cultura e das experiências sociais como dimensão pública, elaborou um desenvolvimento centrado em uma idéia de presente e constituiu um encadeamento lógico em direção a um futuro previsível e estável. Presa a uma noção de que é possível romper com o tempo e a tradição, instalando-se como uma nova maneira de viver, desprezou uma experiência social acumulada e procurou separar a humanidade de suas lembranças e memórias para se instalar como identidade cultural (ADORNO, 1995, p. 33).

Assim, a modernidade anunciou uma trajetória que culminava com uma idéia de perfeição: científica, racional, madura, tecnológica, eficiente, disciplinada, saudável e bela, para a qual as crianças deveriam ser preparadas. Contudo, ao focalizar seu percurso histórico, mesmo com todo o desenvolvimento tecnológico que

fez emergir, o que se assistiu foi a um processo de embrutecimento das relações sociais: guerras, exploração, escravidão, tortura, prostituição, violência, vida nas ruas, tráfico, abandono, precariedade de condições de moradia, saúde e educação, enfim, uma série de violações, desigualdades e descaso com relação à vida humana.

Tal reflexão não se fundamenta em um sentimento de vitimização. Traz consigo, no sentido de Arendt (1972, p. 239), uma sensibilidade de partilha da responsabilidade com o mundo, com a história e com os sujeitos. Mesmo porque, como lembra Todorov (1999, p. 225), o isolamento dos sujeitos constitui uma das primeiras formas de renúncia à autonomia. Colocar-se no lugar de vítima, neste caso, consistiria em não se perceber envolvido em uma história que é pública e coletiva, desresponsabilizando-se pelos seus possíveis destinos. Mas, ao contrário, como afirma Benjamin (1987b), mobiliza-nos para um despertar da memória que nos leve a juntar os cacos dessa história, recuperando um lugar de autoria sobre o mundo.

O movimento de organização das sociedades e de transformação das concepções e idéias filosóficas desencadeado a partir do final da década de 1960, reivindicando direitos, voz e dignidade de diferentes sujeitos silenciados na história, como as mulheres e os negros, é exemplo de uma experiência histórica e cultural dialética. Esse movimento social também alimentou e foi alimentado por um processo crescente de produções teóricas e acadêmicas que ajudaram a legitimar e a qualificar concepções, ações e conquistas. Um novo olhar sobre os sujeitos, a história, a sociedade e a cultura também apontou para o reconhecimento da presença e participação das crianças no contexto social. Como pudemos observar, as década seguintes constituíram-se palco de luta pela legitimação de direitos, e estes, de alguma forma, desafiam repensar a própria configuração das relações sociais.

Concordo com Pinto e Sarmiento (1997, p. 14) quando defendem que a realidade social não se transforma por efeito direto de normas jurídicas, tampouco pela emergência de outros olhares e concepções da sociedade e dos sujeitos. Sabemos que as desigualdades impregnam a estrutura da sociedade, que a história se expressa em longos e tensos percursos. Mas não devemos desconsiderar que, na dinâmica das relações sociais, produzem efeitos que desestabilizam discursos, anunciam ações, reclamam políticas, legitimam direitos e reivindicam conhecimentos que incluam os

próprios sujeitos nos seus processos de produção. Neste ponto, recai a importância de afirmar as crianças – assim como nas questões de gênero e étnicas – em suas formas singulares de inserção social e produção simbólica. Isso não pressupõe o isolamento dos sujeitos e requer cuidado com formas ingênuas de compreender suas ações.

Assistimos, ao longo da história, a uma menorização das crianças em relação aos adultos, das mulheres em relação aos homens, dos negros e dos índios em relação aos brancos, dos pobres em relação aos ricos, da cultura popular em relação à cultura erudita, dos saberes cotidianos em relação aos saberes científicos, entre muitas outras expressões de poder. Nesse sentido, como assinala Castro (1999, p. 13-14), parece prevalecer uma compreensão de que as crianças não possuem habilidades e comportamentos adequados, o que acaba deslegitimando sua participação na criação e recriação da cultura.

Focalizar o conhecimento da infância nas suas relações com os adultos aponta para outra percepção e análise, como propõe Giddens (1995, p. 145), que não ignore os discursos que estruturam e condicionam as ações, mas evidencie contradições que abram brechas para conceber uma outra dinâmica de produção de significados. Envolve um processo de descentramento do olhar, solicitando novas experiências éticas e estéticas das relações humanas. Dizer que crianças e adultos agem no mundo e instauram formas singulares de relação não implica incorrer em naturalização, nem na romantização, tampouco na especialização e privatização das diferentes idades e gerações, o que, em uma história e contextos ideológicos e de relações de poder, materizou fragmentações, desigualdades, hierarquias e barbárie.

Contradizendo as próprias idéias, expectativas e concepções elaboradas na modernidade, que supõem um lugar de dependência das crianças em relação aos adultos, tem se acirrado o isolamento das crianças, que estão cada vez mais sozinhas, institucionalizadas em tempos e espaços específicos, experimentando relações restritas a seus próprios pares. Esse isolamento, às vezes, absorve uma idéia de proteção das crianças. As ruas, as cidades, os condomínios, os bairros, as comunidades, mesmo as escolas, vão perdendo um sentido de expressão coletiva e de partilha das relações sociais. As crianças se vêem envolvidas em um mundo de imagens, tecnologias, produtos e desejos individuais que a maioria sequer tem condições de se apropriar

(não por competência, mas por meios de acesso e inserção), mas que, como norma ou moda, impõem ser consumidos como expressão do novo cidadão contemporâneo.

Na sociedade de consumo, como analisa Pereira (2002, p. 152), as relações passaram a se instituir tendo como princípio necessidades individuais e individualizadas, descoladas da história e descaracterizadas de seu sentido coletivo. Enquanto as crianças vão sendo impelidas a uma jovialidade precoce e inseridas em um grande mercado consumidor, muitos adultos parecem recusar-se a amadurecer e, até mesmo, envelhecer, como se o mundo pudesse se reduzir à eternização de um presente idealizado, em que a felicidade, o prazer, a beleza, o conhecimento, como bens privados, estivessem disponíveis a todos que pudessem ou merecessem, como mercadorias, consumi-los (SARLO, 2000, p. 36). Nesse contexto, as crianças distanciam-se dos adultos e das relações sociais, desligando-se de um processo de apropriação e produção da cultura. As imagens, os produtos, as tecnologias falam por si, são auto-explicativos, expressam-se como verdades inquestionáveis, não pedem mediações: onde só vale o que é novo e imediato, nem as contradições do passado nem as do devir cabem ser problematizadas.

Como ressalta Konder (1995), ao reduzirmos o passado a imagens desfocadas de seus significados, nas quais não nos identificamos ou compreendemos, bombardeados por novas informações e desejos, tivemos nossa sensibilidade histórica esvaziada. Iludidos com uma falsa novidade, apassivamo-nos, condenados a repetir o passado de forma compulsiva e neurótica, acreditando estar empreendendo algo novo. E, como enfatiza Castro (1999b, p. 198), sem darmos conta da complexidade da realidade, banalizamos nosso olhar sobre uma infância “traída” e empobrecida, mesmo sabendo que a igualdade de consumo, de educação, de felicidade, de direitos, de autonomia, de acesso ao conhecimento e à inserção cultural, etc., quando não problematizada, torna-se uma mentira e perdemos, todos, a referência ética de um projeto de sociedade, de um projeto cultural.

Fundamentado em Benjamin (1987a, 1987b e 1989), penso que estas reflexões não expressam uma visão nostálgica do passado nem prescritiva do futuro: buscam-se nexos para compreender o presente, e não supõem um passado intacto e idealizado. Procura-se um contraponto à desumanização, reassumindo um lugar de narrativa de

uma história comum e coletiva. A modernidade, em suas noções de ciência e progresso (SOUZA, 2001, p. 40), ensinou a decifrar a história e as pessoas como objetos neutros e idealizados, e a construir instrumentos e saberes, sempre novos, que pudessem objetivar a ação humana, tornando-a eficiente e adequada, segundo um modelo de desenvolvimento humano e social livre de tensões e contradições. Todavia, como observa Arendt (1997, p. 242), mesmo quando a modernidade buscou instrumentalizar a ação humana, não conseguiu desideologizá-la, tampouco despolitizá-la. Crianças e adultos não são sujeitos abstratos, constituem-se na história e nas relações sociais, supõem processos de intervenção no mundo. Se, como instrumento, a ação humana pôde ser idealizada, prevista, controlada, conhecida, domesticada, aprimorada, tendo como norte a perfeição, como processo e interação humana é imprevisível, suscita a reconstrução, a recriação, a invenção. Nesse sentido, não se presta à idéia de perfeição, mas requer assumir responsabilidades coletivas.

Benjamin (1987a), no texto *Experiência e Pobreza*,⁷⁶ narra uma história em que um pai, já velho, no momento de sua morte, revela a seus filhos a existência de um grande tesouro enterrado no vinhedo que lhes havia servido durante anos de trabalho, experiências e colheitas. Após a morte do pai, os filhos, ávidos para se apropriarem do tesouro, escavaram toda a terra, mas não acharam o anunciado tesouro. Ainda que decepcionados, sendo o que tinham e o que sabiam fazer, e aproximando o tempo de plantio para a próxima colheita, descobrem que seu tesouro não estava em um suposto ouro, mas no trabalho e na sabedoria que tornara a colheita tão próspera. Esse pai tinha clareza (experiência e sabedoria) do que queria que seus filhos achassem e se apropriassem. Compreensão de uma “tradição” que precisava ser apropriada (narrada), mas que fizesse sentido para seus filhos e que encontrasse significado no contexto de suas experiências, para que pudesse ser ressignificada (escavada, removida e reconstruída). Sabedoria que se expressa como “conselho” (mediação), que só se legitima quando pode ser reapropriado, incorporado (tornar-se parte do corpo/história do outro). Mas esse pai também apostou na competência de

⁷⁶ BENJAMIN, 1987a. Esta análise também foi proposta por Pereira (2002), em um texto fundamentado em Souza (2000) e Castro (1999), que considero importante para a compreensão de uma infância contextualizada no contemporâneo.

seus filhos, por mais que fossem atravessados por princípios e valores que lhes escapavam o controle. Mas que história partilhara? Que conhecimentos e experiências trocara com seus filhos (projeto cultural)? O que lhes havia ensinado? Como assinala Arendt (1972, p. 246), se o adulto não pode ensinar às crianças a “arte de viver”, pode ensinar-lhes a decifrar o mundo sem preconceito e com atenção, reconhecê-lo e nele se reconhecer – apropriá-lo, participando de sua construção como patrimônio humano público:

[...] a educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e, tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1972, p. 247)

Nesse sentido, é significativo problematizar o lugar e o valor social que temos atribuído aos adultos e às crianças. A cultura e a civilização moderna nos ensinaram a conceber uma infância centrada em um “ponto de vista adulto” (entenda-se homem, branco, ocidental): signo de maturidade, perfeição e autonomia da razão. Vislumbraram uma infância abstrata e atemporal, relacionada em uma perspectiva histórica linear e progressiva. Tomada como irracional, espontânea, despreocupada, a infância foi anunciada como ponto de partida de um futuro idealizado. A cultura moderna, acreditando-se o topo e final de uma trajetória racional, segundo Larrosa (2001, p. 22), pretendeu se expressar como instante eterno, em que presente e futuro se coincidem, para o qual tudo e todos deveriam convergir e preparar-se. Entretanto, a imagem da infância não está dirigida a uma idéia de tempo homogêneo, infinito, quantificável e sucessivo. A infância como dimensão do humano – mais que uma natureza das crianças – entrecruza os diferentes sujeitos em uma temporalidade presente-passado-futuro e se expressa como crítica a esta ordem instituída: “razão-memória-corpo”, que lança um olhar para a história em busca de seus destroços, “brinca” nas ruínas, junta seus estilhaços e, nas palavras de Benjamin (1984, p. 14)⁷⁷, desperta a possibilidade de fazer “história a partir do lixo dessa história”: e recriá-la, ressignificá-la, reconstruí-la.

⁷⁷ *Apud* Willi Bolle (1984). In. BENJAMIN (1984). Reflexões: A criança, o brinquedo e a educação.

A imagem da criança dependente há muito foi desestabilizada e colocada em xeque, inclusive como dimensão de nossa própria história de barbárie. Já na década de 1980, no período da Constituinte, assistimos ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua explicitando a voz e a vida de sujeitos que o contexto social preferiria não ouvir, muito menos enxergar. Qual de nós não se viu aterrorizado diante de crianças pequenas nas janelas de nossos carros, nas ruas ou nos ônibus, supostamente, ameaçando nossas vidas? Quantos meninos e meninas sustentam seus pais, mães e irmãos com seu trabalho? Em quantas casas as crianças assumem a organização, os cuidados e a proteção dos irmãos para que seus pais possam sair para o trabalho? Para além de exemplos tão duros, Souza (2000), Castro (2001) e Kramer (2003) têm assinalado outros olhares e narrativas em que a presença das crianças desconstrói histórias e futuros contados de forma fatalista, em que as relações entre crianças e adultos contradizem a próprias hierarquias relativas às contribuições de cada um.

Neste ponto, retomo a reflexão sobre o brincar compreendido como processo de inserção em um tempo-espaço social, que se constitui como narrativa e processo de problematização e reconstrução da realidade. Segundo Vigotski (1998, p. 124), o brincar se expressa como uma das formas mais sofisticadas de partilha das relações de significação do mundo: entrecruza histórias, tempos e espaços; brinca-se com uma memória coletiva que ultrapassa quem brinca e o próprio momento da brincadeira: objetos, tempos, espaços, substâncias, regiões, épocas, cidades, países, continentes, rituais, os mais amplos e ricos contextos humanos.

Trazer à cena a reflexão do brincar, no sentido de compreensão de um lugar das crianças em um contexto que é social, inclui a percepção do processo de reconstrução e ressignificação da realidade como um princípio de elaboração da história e da cultura, em que o corpo e a memória, como propõe Souza (2001, p. 54), expressam-se como possibilidade de experiência e produção “lúdica” (dimensão dos sujeitos e linguagem que materializa uma racionalidade que envolve o corpo, a memória, o simbólico e um universo de significação coletiva e não individual) do mundo ou, como compreende Benjamin (1984), como possibilidade de experimentar e narrar uma história a partir do que foi tomado como “lixo” dessa própria história:

aquilo que foi/é descartado por sua aparente inutilidade pode ser (re)humanizado, (re)significado, (re)apropriado como sentido, significado.

Por isso, as ações das crianças não constituem parte de uma cultura isolada. Ao contrário, estão inseridas em uma tradição, em um sistema coletivo de significações. Como desafio à construção da história, lembra-nos que sempre se pode incluir, por imperceptível que pareça, algo novo que emerge de uma história coletiva e das experiências partilhadas. De dentro da história é que se pode reconstruir as regras, reinventar palavras e jeitos de falar, recriar o mundo com pinturas, esculturas, festas, brincadeiras, etc.; ressignificar o humano como artistas e artesãos de um mundo e história que nos enredam.

Nesse sentido, afirmo o lugar social das crianças como sujeitos que desestabilizam, desfocam e descentram olhares adultos, que provocam e remetem os adultos a tocar em suas memórias e experiências, que relembram que os objetos, mais do que serem instrumentos e terem uma função, no sentido de Bakhtin (1988, p. 34), são um signo:⁷⁸ materializam relações sociais em sua plena constituição ideológica. Um cabo de vassora, por exemplo, não é neutro: afirma funções, lugares sociais e formas de inserção na cultura. Se reinventado, pode ser um cavalo, um foguete ou um avião, pode levar a lugares, mundos e histórias que, embora já conhecidas, podem ser partilhadas, narradas, ressignificadas, experimentadas de formas inesperadas.

4.5 Formação humana e projeto cultural

Tais ponderações implicam reconhecer que os significados da brincadeira precisam ser compreendidos com atenção. De um lado, pode-se observar a emergência de um discurso que valoriza um lugar social do brincar a partir de uma visibilidade das crianças, nas últimas décadas, afirmadas como sujeitos de direitos e competências, valorizadas como participantes da produção da sociedade, capazes de empreender formas próprias de intervenção e expressão na e da cultura. Partilho desse olhar. Contudo, por outro lado, não podemos restringir essa reflexão a uma espécie de

⁷⁸ No sentido de Bakhtin (1988, p. 35), “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social [...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”.

nova idéia de infância e, tampouco, banalizar discursos que atravessam as relações sociais, sob o risco de retornarmos, como já ressaltado, a uma postura abstrata, ingênua e naturalizada da infância.

No contemporâneo, as noções de sujeito e de autonomia aparecem entrelaçadas à possibilidade de proceder a escolhas entre diferentes produtos dispostos nas “prateleiras” das relações e instituições sociais, como se fossem um grande e homogêneo “supermercado”. Distanciadas de um lugar de produção da cultura e dos processos de relação, as crianças têm se tornado alvo privilegiado de um mundo de imagens e produtos próprios para esta faixa etária. Como novos cidadãos consumidores (ao lado da denominada 3ª idade), foram incluídos – como se isto fosse uma grande conquista – em um novo lugar e valor social (desconsiderando as intensas contradições na sociedade). Nesse contexto, conceitos de sujeito, direito e autonomia evidenciam-se como signos de um novo modelo cultural: brinquedos, jogos, viagens, festas, roupas, sandálias, filmes, músicas, computadores, celulares, os mais diferentes produtos nas prateleiras e vitrines dos shoppings. Sob o rótulo “infantil”, fazem circular valores, normas, desejos, linguagem e relações que vão se impregnando como projeto cultural, mesmo considerando que as crianças não absorvem as relações de forma passiva.

Tomada de forma ingênua e descolada das relações social, a brincadeira se materializa como uma espécie de corolário de um ideal de presente, consumo, prazer, entretenimento e descompromisso com a produção da sociedade. Disponibilizada às crianças, ora de forma irrefletida e espontânea, ora como meio para outras aprendizagens sociais, em muitos casos, acaba reforçando um isolamento das crianças em tempos e espaços específicos, envolvendo-as em relações desfocadas da complexidade do mundo. Nesse contexto, tanto as crianças quanto os adultos vêem limitada sua condição humana de agir no mundo e de assumir um lugar de autoria e narrativa. Intitulados como sujeitos em substituição ao indivíduo moderno, acabam deslocados para o lugar de objetos. As relações sociais (entre elas as brincadeiras) são esvaziadas como processo e experiência, assumindo um lugar instrumental dentro de uma funcionalidade institucional. Partilho a idéia de que as crianças são sujeitos no presente. Todavia, essa afirmação traz o risco de nos enredar em um presentismo.

Reforço a importância de superação de noções de infância tomada como *tabula rasa* ou como um *vir-a-ser* linear e previsível: um exercício de futurologia que sai do nada e caminha em direção a uma idéia abstrata de perfeição. Entretanto, como princípio, não pressupõe abdicar de uma noção dialética de história que também se constitui como *vir-a-ser* e se expressa como projeto coletivo.

Assinalo, assim, a importância de recuperar as trajetórias das professoras das creches comunitárias – sujeitos coletivos que partilham uma história institucional –, envolvidas em um processo de apropriação, reconstrução e narrativa de uma história que é constitutiva de sua condição humana. Mesmo em meio à ambigüidade e à tensão concernentes ao processo de elaboração e implementação de políticas públicas, o Poder Público na capital mineira, ao envolver os diferentes atores e instituições que significam a Educação Infantil no cotidiano dos bairros e das comunidades em Belo Horizonte, na estruturação de um projeto político-pedagógico para a Educação Infantil no município, expressou uma postura política que fez emergir valores públicos. Ao envolver professoras, profissionais, crianças e famílias, que partilham os trabalhos nas instituições de Educação Infantil, instituiu um processo de construção política que implicou novas intervenções, interações e, por isso, responsabilidades.

Ao tomar como princípio uma relação que envolve diferentes atores e lugares sociais no processo de construção da história, instaura-se uma tensão ante um projeto cultural e abre brechas para a sua problematização e continuidade de sua construção. Como ressalta Adorno (1995, p. 48), requer, pois, atenção a preconceitos e estereótipos, para que possam proceder uma “elaboração do passado”, no sentido do fortalecimento da autoconsciência dos diferentes sujeitos que partilham uma trajetória comum, possibilitando-lhes exercer a capacidade de decifrar um mundo tão cheio de histórias que constituem uma cultura complexa, contraditória e, muitas vezes, dolorosa. Afinal, como nos lembra Benjamin (1986), os documentos de cultura também consistem em documentos de barbárie, e assim como a cultura contemporânea não está livre da barbárie, também não está o seu processo de transmissão. Mas também pode produzir uma perspectiva de emancipação e formas de liberdade ainda não previstas.

Tornar-se narrador, desta forma, implica não repetir e incorporar, de forma irrefletida, discursos de outrem, sob o risco de ver desfigurada a ação e a identidade da professora. Mais que contar uma história, as professoras estão empreendendo uma escrita dessa história, um exercício de síntese em que se constitui imprescindível identificar discursos, partilhar a reflexão de suas próprias ações, permitir-se ser desconstruída pelo olhar e ação das crianças, caminhando em direção a um fazer educativo significado pelos diferentes sujeitos que dele participam, o que abre brechas para poder decifrá-lo e proceder a novas construções e significações.

Quando problematizo, por exemplo, o uso das brincadeiras intituladas “pedagógicas” ou brincadeiras para aprender a ler e a escrever (tanto quanto uma impregnação espontaneísta das relações), isso não deve ser compreendido a partir de um entendimento de que na Educação Infantil não se deve trabalhar leitura e escrita ou, mesmo, que possibilidades de relação entre o brincar e outros conhecimentos não podem ser pensadas. Mas se essas forem as únicas formas de inclusão da brincadeira, revelam um recorte pobre da cultura. Ao ser tomado como instrumento neutro e objetivo, perde-se de vista valores e signos culturais que atravessam a escola e se instalam como projeto cultural, o que banaliza dimensões de poder que se expressam nas diferentes experiências de constituição humana, tensionadas em gêneros, raças, inserção social, habilidades, comportamentos, hierarquias, participação nas decisões, etc. Ao invés de possibilitar uma apropriação dos meios de produção do conhecimento, objetiva e dissimula uma histórica desapropriação dos sujeitos dos significados de sua ação, fornecendo-lhe uma aparência agradável, prazerosa e desejada. As brincadeiras, nesse contexto, não são compreendidas como uma possibilidade de tematização da produção cultural que atravessa a escola, a vida das crianças e das professoras.

Afirmar o significado da brincadeira como dimensão de produção da linguagem humana é inalienável do direito de apropriar-se de todas as formas de codificação e interpretação. Tal fragmentação é semelhante a um tipo de pensamento que parece contrapor o direito de acesso a dimensões técnicas e instrumentais de apropriação e produção do mundo com uma noção de educação que se expressa com projeto de formação humana. A constituição do humano pressupõe amplo acesso aos

diferentes conhecimentos que se materializam como patrimônio humano e cultural. Assim como o professor tem o direito de se apropriar de diferentes competências técnicas que constituem um projeto de formação profissional, isso está imbricado na constituição de responsabilidades sociais com a formação humana. Neste caso, a condição de reflexão e reapropriação da produção da história e dos instrumentos técnicos, decifrando os contextos ideológicos que os constituem nas relações sociais, implica o direito coletivo de ampliar tempos, espaços e condições de acesso, inserção, partilha e participação da produção da cultura e das experiências sociais.

A Educação Infantil, concebida como uma política pública de infância, está relacionada à pluralidade de conhecimentos culturais, entendidos como patrimônio humano e coletivo, em que se revela uma riqueza de experiências e saberes. Como tempo e espaço de circulação da cultura, abre-se às histórias, trajetórias, valores e formas de decodificação e interpretação do mundo, direito e condição humana de professoras e crianças. Não cabe, pois, alimentar dicotomias. Apropriar-se dos conhecimentos e seus meios de produção, decifrar contradições, tensões e preconceitos se expressam como dimensões constitutivas da humanidade de crianças, professoras, bem como das formas de gestão pública.