



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
FORMAÇÃO HUMANA



JULIA RODRIGUES VALLE MILMAN

**Uma perspectiva para a prática do psicólogo:
pensando a formação humana em uma creche comunitária**

Rio de Janeiro

Junho de 2008



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
FORMAÇÃO HUMANA



JULIA RODRIGUES VALLE MILMAN

**Uma perspectiva para a prática do psicólogo:
pensando a formação humana em uma creche comunitária**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Esther Maria de Magalhães Arantes

Rio de Janeiro

Junho de 2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M645 Milman, Julia Rodrigues Valle
Uma perspectiva para a prática do psicólogo: pensando a formação humana em uma creche comunitária. / Julia Rodrigues Valle Milman - 2008.
166 f.

Orientadora: Esther Maria de Magalhães Arantes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro .Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

1. Psicólogos – Formação profissional - Teses. 2. Crianças – Assistência em Instituições – Teses. 3. Creches – Teses. I. Arantes, Esther Maria de Magalhães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. III. Título.

CDU 159.9-051

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Dedico esta dissertação à minha família – minha avó, Ira, meu pai, Iso, minha mãe, Lulli, as irmãs Peróla, Suzana e Diana, os sobrinhos José e Chlôe, meu marido tão amado Julio, e agora nossa filhinha, ainda a caminho, mas que já traz tanta alegria. Se esse nós não existisse a vida não seria possível.

Agradecimentos

O processo de construção desta dissertação se confunde de muitas formas com o percurso da minha vida. Seja porque trato aqui de um trabalho que vem ocupando um lugar central na minha formação profissional que, da forma que compreendo, é indissociável dos outros campos da vida. Seja porque, justamente por serem indissociáveis, os diversos campos se afetam e transformam mutuamente. Desta maneira, todas as pessoas com as quais convivi nestes dois anos de mestrado participaram de alguma forma deste processo, originando uma longa lista de agradecimentos devidos. Algumas, contudo, foram fundamentais para que este trabalho se tornasse uma realidade.

Para começar gostaria de agradecer imensamente às amigas Dani e Bel, sem as quais não teria nem sequer entrado para o mestrado e com quem, no decorrer do curso, formei um trio, às vezes indistinguível aos olhos dos professores e alunos do programa. Che, boludas!

No programa, muitos encontros foram determinantes. Em primeiro lugar com a orientadora Esther Arantes, a quem agradeço por suas intervenções sempre cuidadosas. À professora Lílian do Valle também tenho uma enorme sensação de gratidão por ter mostrado perspectivas. Outro grande encontro foi com o grupo de novos amigos: Fernanda, Queiti, Marcelo, Carla e Heitor que, impreterivelmente, as quintas se encontrava no bar para discussões fervorosas.

À equipe da Casa da Árvore pela disposição de construir e discutir incansavelmente nosso trabalho e também pela paciência com minhas ausências no período de finalização da dissertação. Agradeço especialmente à Fernanda Baines, por estar sempre lá, à Letícia, pela leitura e companhia neste trabalho, e a Chris que divide comigo as dores e delícias do dia-a-dia na creche.

Às educadoras e às outras profissionais da creche na qual venho trabalhando deixo, não só um enorme agradecimento, mas também a admiração por sua coragem e resistência que torna possível o atendimento. Agradeço às crianças atendidas, maior motivo de todo este trabalho, por trazerem tanta esperança.

Aos amigos queridos, sempre interessados e se questionando quando a pilha de livros ia sair da mesa da sala.

À minha mãe não faltam motivos de agradecimento, pela Casa da Árvore, por ser dublê de mãe, supervisora, professora, pela alegria e coragem.

Ao Julio pelo seu olhar. Agradeço também especialmente a sua paciência nestes períodos monotemáticos e toda atenção e amor e carinho e comidas que ajudaram a minimizar as angústias deste processo.

Resumo

Esta dissertação tem como tema a inserção de psicólogos oriundos da Casa da Árvore – projeto de extensão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – em creches comunitárias. Estes profissionais vêm construindo nestas instituições um trabalho junto às educadoras, às crianças e aos pais que se constitui como objeto desta dissertação.

A primeira parte tem como finalidade caracterizar o cenário institucional no qual os psicólogos da Casa da Árvore passam a atuar e também desnaturalizar algumas práticas que vem se perpetuando no cotidiano das creches comunitárias. Com estes objetivos, descreve-se brevemente o contexto histórico-social em que emergiu a instituição creche como uma opção de guarda e cuidado para os filhos das classes trabalhadoras no Brasil. Chega-se a consolidação da creche como um direito da criança e a incorporação desta instituição ao sistema de ensino. Em seguida, resgata-se o cenário de lutas e resistências que levou a construção dos equipamentos de creches nas favelas do Rio de Janeiro, constituindo a rede de creches comunitárias.

A segunda parte da dissertação destina-se a caracterizar os referenciais históricos e teóricos que orientam o trabalho da Casa da Árvore e respaldam o trabalho dos psicólogos atuantes nas creches comunitárias. Para tal, apresenta-se o funcionamento da Maison Verte – instituição que inspirou a construção da Casa da Árvore – bem como alguns conceitos fundamentais de Françoise Dolto. A Casa da Árvore, ainda que inspirada na Maison Verte, se estabelece em uma realidade bastante específica que delinea o processo de construção do trabalho. A inserção em creches comunitárias surge como um desafio para esta prática. A partir da caracterização da atuação dos profissionais da Casa da Árvore em creches comunitárias reflete-se sobre uma experiência de intervenção em uma creche específica.

Palavras chave: psicologia, creche comunitária, formação humana.

Abstract

The present study addresses the integration of psychologists from Casa da Árvore – extension project from Universidade do Estado do Rio de Janeiro – in community nurseries. These professionals have been developing, among these institutions, a work with the nursery caregivers, the children and parents and this is the main theme of the present dissertation.

The first part of the study has as finality to characterize the institutional scenario where the Casa da Árvore psychologists started to act and also denaturalize some practices that had been perpetuating in the community nurseries quotidian. With these aims, it briefly describes the historical-social context where the nursery emerged as an option of guard and care for children of the working classes in Brazil. This trajectory leads to the consolidation of Nursery Care as a right of early childhood and its establishment as a stage of basic education. Following, the scene of struggles and resistance that led to the construction of the nurseries equipments in the slums of Rio de Janeiro and which built the community childcare network is rescued.

The second part of the dissertation aims to characterize the historical and theoretical benchmarks that guide the work of Casa da Árvore and support the work of psychologists working in community nurseries. For this, it presents how Maison Verte operates- institution that inspired the construction of Casa da Árvore - as well as some fundamental concepts of Françoise Dolto. The Casa da Árvore, although inspired in Maison Verte, is located in a very specific reality that outlines the construction process of the work. The insertion in community nurseries is a challenge to this practice. From the characterization of the performance of professionals from Casa da Árvore in the community nurseries there is a reflection on an experience of intervention in a specific nursery.

Key words: psychology, community nurseries and human development

Sumário

Apresentação	10
I. Contextualizando o cenário: práticas e políticas em torno das creches comunitárias	16
1. As creches no Brasil. História, usos e discursos	17
1.1. A construção da intimidade e transformações no cuidado com as crianças	19
1.2. Surge o discurso sobre a creche	24
1.3. As creches entram para o discurso do Estado (mas não para as ações)	29
1.4. Começa a mudança da mentalidade no discurso sobre a creche	34
1.5. Creche como direito da criança	39
2. Creches comunitárias no Rio de Janeiro: alternativas locais de cuidado e educação dos pequenos	43
2.1 Favelas e políticas oficiais	46
2.2 Caminhos e descaminhos das creches comunitárias: da questão da guarda das crianças à integração a Secretaria de Educação	56
2.3 Sobre algumas repercussões da nova LDB para as creches comunitárias	68
II. Processos da construção de uma forma de atuação:	76
agindo e pensando a atenção à infância	
3. Construindo uma nova forma de lidar com os pequenos e pensando a prática do psicólogo	77
3.1 As crianças encaminhadas para atendimento psicológico no SPA da UERJ: desconstruções e acolhimento – primórdios da Casa da Árvore	79
3.2. A Maison Verte	82
3.3. A Casa da Árvore – construção de um estilo de trabalho	90
3.4 Breves reflexões a respeito da filiação da Casa da Árvore a psicanálise e do lugar do profissional psi em espaços sociais	99
4. A parceria entre a Casa da Árvore e creches comunitárias	103
4.1. Aproximações com o universo das creches	103
4.2. Possíveis relações entre o trabalho da Casa da Árvore e as creches comunitárias	106
4.3. Em que consiste o trabalho?	112

4.4. Pensando estratégias para a formação dos profissionais de creches: o I Encontro Casa da Árvore com Profissionais de Creche Comunitária	119
5. A creche como locus para pensar a formação humana	121
5.1. A formação humana como uma atividade de produção de sentido	122
5.2. Delineando um campo de questões	128
5.3. A demanda dirigida ao psicólogo/psicanalista	135
5.4. Cuidando de quem cuida	143
6. Considerações finais	159
7. Referências Bibliográficas	163

Apresentação

Ainda no terceiro período da faculdade de psicologia tive a oportunidade de me inserir em um projeto da Sub-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a *Casa da Árvore*. Posso dizer que a história do trabalho que aqui apresento se iniciou neste período, momento em que comecei a ter contato, como psicóloga, com crianças e adultos cuidadores no contexto das favelas cariocas. Fundada em 2001, a Casa da Árvore é um projeto de atenção à infância e seus responsáveis que se estabeleceu em favelas do Rio de Janeiro tendo como inspiração a *Maison Verte*, trabalho que a psicanalista Françoise Dolto criou na França em 1979.

O fato de recebermos crianças acompanhadas de seus responsáveis delineou, desde o início, uma determinada perspectiva para o trabalho: além de receber as crianças como sujeitos e cidadãos, a proposta era favorecer e fortalecer os adultos tutelares no desempenho de sua função e não culpabilizá-los por possíveis “falhas” no cuidado com os pequenos. Assim, o objetivo é criar um ambiente de acolhimento e trocas afetivas em que seja possível, para adultos e crianças, a partilha de sentidos para suas ações e sofrimentos.

Naquela ocasião já me interrogava se, e de que maneira, deveríamos intervir nesta realidade. Com que instrumentos o psicólogo poderia atuar para não se transformar meramente em mais um agente de normatização, de disciplina da população que o procura. Ao mesmo tempo, acreditava que havia um trabalho a ser feito, pois de outro modo não estaríamos ali. No entanto, ainda que muitas das questões que permeiam esta dissertação tenham surgido já no início do trabalho na Casa da Árvore, só mais tarde, no contexto institucional específico das creches comunitárias, elas foram se tornando mais concretas.

Em 2003 a Casa da Árvore foi convidada a desenvolver, para além da sua linha inicial de atuação, um trabalho em parceria com uma creche comunitária. A partir desta experiência outra creche comunitária procurou a Casa. Foi o desenvolvimento desta forma de atuação que levou a equipe da Casa da Árvore a organizar, em 2006, o I Encontro Casa da Árvore com Profissionais de Creches Comunitárias – ocasião em que comecei a participar mais de perto do trabalho neste campo. O objetivo do evento foi

propiciar o contato entre os profissionais e debater questões suscitadas pela prática cotidiana dos mesmos.

O Encontro, apesar de ter sido inicialmente programado para 40 educadoras, acabou contando com a participação de 100 profissionais de creches comunitárias, entre diretoras, cozinheiras e educadoras. Sendo que esta grande procura para inscrições foi impulsionada unicamente pela divulgação boca a boca, o que nos mostrou o interesse destas profissionais pela troca de experiências e pela busca de formação. No decorrer do evento também ficou claro para nós a escassez de recursos de acolhimento para as educadoras destas creches.

Pouco tempo depois da realização do Encontro houve uma grande modificação no quadro institucional de uma das creches comunitárias em que a Casa da Árvore estava inserida. Uma marca deste processo foi a troca de direção e de coordenação pedagógica. O novo diretor procurou a Casa da Árvore propondo que realizássemos um trabalho mais focado na formação das educadoras. A coordenação da Casa avaliou a relevância desta forma de atuação, porém considerou que para realizá-la como proposto, seria necessário aumentar o quadro de profissionais da Casa na creche. Foi a partir daí que me inseri em uma creche comunitária e, desde então, venho pensando a respeito da relação entre psicólogos e educadoras, adultos e crianças no contexto das creches comunitárias do Rio de Janeiro.

A parceria da Casa da Árvore com as creches propicia o encontro entre diferentes perspectivas – a psicanálise, a pedagogia e a assistência – com seus olhares distintos sobre o mundo, a criança e a educação. Este encontro produz indagações, seja para os psicanalistas, seja para os educadores, sobre as práticas aí engendradas e tem impacto sobre o modo de funcionamento dos campos de prática e saber.

Em seu projeto inicial a Casa da Árvore funciona em espaços próprios, ou seja, fora de instituições de educação ou saúde. A entrada do trabalho nas creches comunitárias nos coloca em contato com um campo institucional com história e modos de funcionamento próprios. Esta atuação cria para os psicólogos dinâmicas, negociações e possibilidades ainda desconhecidos. Os movimentos dos psicólogos nestes espaços se constituem como o objeto do presente trabalho.

Apesar de a atuação nas creches ter muitas particularidades, principalmente pela sua inserção em uma instituição, encontra um ponto importante de convergência com a proposta inicial da Casa da Árvore: o trabalho com crianças acompanhadas de adultos tutelares. As educadoras das creches, pela função que exercem e pela constância de sua presença assumem um papel fundamental na formação da criança. Assim, como afirma Guatarri:

O que conta na creche, insistimos nisso, não é a técnica, é o efeito da política semiótica dos adultos sobre as crianças. Em que atitude dos adultos que trabalham na creche favorece a iniciação das crianças nos valores do sistema? Aí é que está toda a questão! Um trabalho analítico numa creche não poderia ser fundamentalmente senão um trabalho micropolítico; e implicaria de imediato um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos, um trabalho de análise do coletivo das atendentes, dos psicólogos, um trabalho incidindo igualmente sobre as famílias, sobre o meio, etc...(GUATARRI, p. 53/54, 1981).

O objetivo desta dissertação é, não só refletir sobre o trabalho de psicologia que estamos construindo em nosso cotidiano nas creches comunitárias, como também aprofundar esta construção. É importante frisar que o trabalho da Casa da Árvore nas creches não é um modelo pronto a ser aplicado, mas um projeto que está em processo. Como tal, parte de reflexões sobre as experiências e tem como característica ser flexível às situações que se apresentam, não trazendo, a priori, respostas prontas ou definitivas.

Este trabalho de psicólogos em creches parte de referenciais teóricos específicos e tem uma história particular. Da mesma forma, a creche comunitária que vai a busca desta parceria está vinculada a uma história própria. Para refletir a respeito “de que psicólogo encontra que creche comunitária” a dissertação tem início com a contextualização histórico-social destes dois campos.

Para pensar quais são as características de uma creche comunitária que vai buscar o trabalho de psicólogos, reservamos os capítulos um e dois. Estes são norteados pela pergunta sobre como a história das creches no Brasil e, mais especificamente, das creches comunitárias, repercute nestas instituições que agora buscam um trabalho psi. Quais seriam, no atual contexto histórico-social, as relações entre os olhares do passado e as

visões de mundo que respaldam a prática cotidiana nestas instituições, agora consideradas partes constituintes da educação infantil?

Para tal, no primeiro capítulo, nos deteremos nas transformações sociais – como, por exemplo, a entrada da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na constituição das famílias e de concepção de infância – que foram, no decorrer da história, marcando as diferentes soluções para a questão do cuidado com as crianças pequenas no Brasil. No final do século XVIII surge o discurso sobre a creche. Deste momento, em que a creche emerge como uma solução possível, um “mal-necessário”, para o cuidado das crianças pequenas filhas das mulheres trabalhadoras, até sua incorporação à educação básica, constituindo-se como um direito da criança, muitas concepções influenciaram suas práticas. Tendo, no decorrer do tempo, predominado as concepções médico-higienistas e assistenciais que ainda hoje têm reflexos significativos no cotidiano destas instituições.

As questões político-econômicas que atravessam a construção das creches comunitárias, ou seja, as particularidades da constituição histórica destas instituições, são debatidas no segundo capítulo. Neste acompanhamos, no bojo da luta por direitos das mulheres, das crianças e das classes pobres, o surgimento das primeiras instituições com caráter comunitário no Rio de Janeiro. Nesta cidade as creches comunitárias chegaram a constituir uma rede de mais de 400 instituições. Atualmente, após o processo de transferência de responsabilidade sobre as creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, apenas 165 creches, conveniadas a prefeitura, continuam sendo chamadas comunitárias.

A investigação deste processo histórico não é feita aqui com o objetivo de buscar uma verdade sobre a instituição creche em si, nem tampouco, sobre as creches comunitárias. A intenção é produzir sentidos possíveis para as práticas cotidianas destes espaços. Considero esta pesquisa como parte importante e fundamental no trabalho do psicólogo na creche. Observamos que o dia-a-dia, muitas vezes, é encarado como desvinculado de um passado ou de um futuro. A consequência disto é que o acúmulo de experiências ou a reflexão sobre os efeitos das ações são desconsiderados, contribuindo para fragmentação dos vínculos. Jailson de Souza e Jorge Luiz Barbosa cunharam o termo *presentificação* que ajuda a esclarecer ao que me refiro aqui.

A redução da vida cotidiana ao particular e ao imediato gera, no limite, a diminuição das possibilidades de humanização, em uma perspectiva plena e universal. O ser humano presentificado e particularizado, sem noção de passado ou de futuro e voltado para a aquisição de bens materiais e distintivos, não investe em projetos de longo prazo como a educação, não desenvolve uma preocupação ambiental e tem como referência ética fundamental apenas a sua satisfação pessoal – no máximo a de seu grupo familiar (SOUZA E SILVA E BARBOSA, p. 61, 2005).

No terceiro capítulo tratamos dos caminhos percorridos na construção de um trabalho específico de psicologia, inspirado na psicanálise, com crianças e seus responsáveis em favelas do Rio de Janeiro, a Casa da Árvore. A trajetória do trabalho da Casa é importante aqui principalmente por três razões. Primeiro porque é a partir das ferramentas e das discussões em torno da concepção de criança e, mais amplamente, do humano e da prática do psicólogo, originadas no contexto do trabalho da Casa da Árvore, que se inicia esta inserção nas creches comunitárias. Segundo, porque os psicólogos que atuam hoje nas creches não foram individualmente chamados para tal trabalho, a demanda foi direcionada à instituição Casa da Árvore. A terceira razão, é o fato de ser nos espaços de supervisão e de estudo disponibilizados pela Casa da Árvore que o trabalho realizado pelos psicólogos atuantes nas creches vem sendo pensado.

A Casa da Árvore, inspirada na Maison Verte de Françoise Dolto, constitui-se inicialmente como um espaço intermediário entre o lar, onde as crianças iniciam seu processo de socialização, e os espaços como as creches e escolas, nos quais a rede de socialização se amplia para além das relações familiares. A escolha por este posicionamento – de espaço intermediário – se justifica, pois a separação dos adultos que estiveram presentes nos primeiros momentos da vida de um bebê, que se dá em muitos casos com a entrada na creche, é um momento muito significativo na construção subjetiva das crianças e, portanto, requer uma atenção especial.

Aceitar a demanda para realizar um trabalho dentro das creches nos coloca em outro tempo deste processo, já que passamos a participar de um momento em que a criança já estará sob os cuidados de adultos que não fazem parte de seu universo familiar. As particularidades que justificam a inserção de um trabalho, que se inicia como espaço

intermediário entre o lar e a creche, em creches propriamente ditas, são apresentadas no quarto capítulo, junto com as ferramentas que vêm sendo utilizadas para sua realização.

O quinto capítulo é dedicado a refletir sobre as perspectivas para a atuação do psicólogo junto às educadoras, às crianças e às famílias que compõem o universo de uma creche comunitária. Para estas reflexões, partiremos da experiência de trabalho na segunda creche com a qual a Casa da Árvore estabeleceu uma parceria, utilizando-a como campo de prática.

Ainda que não seja possível chegar a conclusões, visto que o trabalho trata de um processo em movimento e construção, a última parte traz considerações sobre o percurso.

I. Contextualizando o cenário: práticas e políticas

em torno das creches comunitárias

CAPÍTULO 1

As creches no Brasil. História, usos e discursos.

Na década de 1970 tem início no Brasil um amplo processo de expansão das creches e pré-escolas. Processo este que se iniciou no final da década de 1960 na Europa e na América do Norte (Kuhlmann Jr. 2007). Há uma ampliação de pesquisas sobre o tema e sua articulação à movimentos sociais que levam a importantes transformações no atendimento à criança de 0 a 6 anos. Após a Constituição de 1988 este atendimento, até então ligado a diferentes órgãos – principalmente de saúde e de assistência –, passa a ser compreendido como parte da educação infantil, como primeira fase da educação básica, consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Neste momento de transformações, muitos autores, para diferenciar “as novas práticas em educação infantil”, enfatizam que algumas instituições pré-escolares, principalmente as voltadas para o atendimento a criança pobre, são marcadas pela ausência de um caráter educativo. Kuhlmann Jr.(2007) discorda desta perspectiva, a nosso ver, enriquecendo a discussão.

(...) anuncia-se no dias de hoje o advento do educacional nas instituições que não teriam sido assim. Com isso, também se permanece numa visão simplificada da realidade atual, sem a explicação de qual educação se pretende proporcionar nas instituições destinadas às crianças pobres, e acaba-se por sugerir aos que nela atuam – mesmo que não se queira isso – a adoção de um modelo escolarizante, totalmente inadequado à faixa etária. (KUHLMANN JR., 2007, p. 75)

Ainda segundo Kuhlmann Jr., classifica-se as instituições como educacionais ou não a partir da identificação de suas propostas que teriam origens diferentes. Às instituições com propostas pedagógicas atribui-se um caráter educativo enquanto as instituições filantrópicas seriam apenas assistenciais – como se educar fosse algo positivo, neutro e emancipador por natureza. As instituições assistenciais, criticadas pela

ausência de um caráter educativo, na visão do autor, também educam, “não para emancipação, mas para subordinação” (2007, p. 69).

Desta forma, se faz necessário compreender o contexto e os interesses que acompanharam o surgimento das creches no Brasil, não só para localizarmos algumas práticas que vêm se perpetuando, como também para construção de novas possibilidades.

O surgimento das creches no Brasil não acontece como um movimento único, em um só tempo. Ao contrário disto, podemos observar, em alguns momentos históricos – como no Brasil Império ou no final da década de 1970, no processo de redemocratização do país – diferentes lutas e motivações que levaram a construção de creches. Da mesma forma, encontramos diferentes análises sobre as causas e os temas que teriam influenciado a constituição destas instituições. O objetivo deste capítulo é apresentar algumas análises sobre a emergência da creche no Brasil, buscando caracterizar, ainda que brevemente, as idéias subjacentes a sua constituição.

Tendo em vista que a história das instituições de cuidado e educação das crianças pequenas não pode ser desligada das questões que dizem respeito à história da infância, da família, do trabalho, das relações de produção, nos empenhamos nesta pesquisa a fim de investigar de que forma estes atravessamentos influenciam as práticas engendradas atualmente nas instituições de educação infantil brasileiras.

Em introdução ao livro “História das Crianças no Brasil”, Mary Del Priore (2000, p. 08) propõe nos questionarmos se “numa sociedade desigual e vincada por transformações culturais, teremos, ao longo dos tempos, recepcionado nossas crianças da mesma forma”, devido aos variados destinos que têm e ao fato de as crianças serem hoje o centro de importantes debates. Destaca, pois, a necessidade de, através de investigação histórica, entendermos “o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade”. Este exercício se faz importante para compreendermos os processos e caminhos que contribuem para a distância que separa a imagem ideal da infância, veiculada internacionalmente, de uma criança feliz, contemplada pela indústria do consumo e a criança tal qual encontramos nas ruas, nas escolas, nos sinais. Contra esta criança, que habita o mundo real, as ações violentas vêm crescendo, fazendo aumentar os números da exploração pelo trabalho e também sexual, de envolvidos com o tráfico de drogas e, de uma forma mais sutil, mas não menos violenta, vemos uma grande parcela da população

infantil sendo formada para ocupar o lugar do “perigoso”, do “porco”, do “analfabeto”, do “preguiçoso”, do “carente”, dentre tantas outras categorias que lhes marcam. A autora destaca que transformações na própria organização de nossa sociedade como a fragilização dos laços sociais, as questões intrínsecas à vida em grandes centros urbanos, como a competitividade e a mercantilização das relações, e a crise do ensino devido a avanços tecnológicos, modificaram radicalmente a relação entre pais e filhos e entre crianças e adultos, repercutindo sobre a forma de recepcionarmos as crianças.

1.2. A construção da intimidade e transformações no cuidado com as crianças

Ariés (1981) descreve a Idade Média como um período no qual não se distinguia, pela forma de tratamento dispensada pelo Estado e pela sociedade, as crianças dos adultos. Quando a criança ultrapassava o período de alta mortalidade, por volta dos sete anos, era incorporada as mesmas atividades produtivas que caracterizavam o mundo adulto. Não existia, neste contexto, a noção de intimidade familiar como a conhecemos hoje. As crianças eram logo misturadas ao tecido social, pois a vida se passava muito mais no espaço público.

No século XVI, a partir de mudanças sócio-culturais, a criança passa a ser percebida como um ser frágil e ameaçado, a ser protegido, e também como fonte de alegria para os adultos. Esta nova percepção, entretanto, limitava-se aos primeiros anos, mantendo um período curto de *papiricação* seguido, ainda, de uma passagem precoce para o mundo adulto. No século seguinte, contudo, vemos um outro sentimento de infância ser formado, a partir da preocupação moral que determina a particularidade desta fase da vida. Esta preocupação, advinda de instâncias exteriores à família, através de eclesiásticos, juristas e moralistas, visava preservar e disciplinar não só as crianças como também a vida familiar.

No século XVIII ocorreram na Europa grandes transformações no contexto político e econômico, culminando na Revolução Industrial no final do século. Tais transformações tiveram reflexos na organização familiar, na formação escolar e no sentimento de infância. A valorização do homem produtivo, embora estivesse presente já no período medieval, marca especialmente este início da sociedade capitalista, quando

começa a surgir a valorização da criança para atuar no mercado de trabalho. A partir desta valorização, surge a idéia de ser preciso retardar a entrada da criança na vida adulta para qualificá-la para o futuro. Assim, na perspectiva da emergente sociedade burguesa, a distinção de tratamentos entre a criança e o adulto, ausente em períodos anteriores, se estabelece à medida que a criança passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.

Tendo em vista que a criança começa a ser pensada na perspectiva de uma atuação futura, a escola e o ensino pedagógico passam a ter um papel fundamental. É neste período, de início do capitalismo, que se institui o ensino primário e secundário. Demarcando-se um sistema duplo de ensino, no qual cada nível correspondia a uma condição social. O secundário, ensino longo ministrado em liceus ou colégios, para os burgueses, e o primário, ensino curto em escolas, para o povo.

Nesta forma de organização classista da sociedade européia, que se estabelece a partir de um novo modo de produção, a família ocupa um lugar fundamental. A privacidade do lar passa a ser um espaço privilegiado no qual, frente ao crescente processo de confinamento nas fábricas, nas escolas, nos asilos, as relações humanas vão se estabelecer. Neste processo, o cuidado com as crianças funciona como organizador do sentimento moderno de família e vai se tornando, cada vez mais, assunto privado dos pais.

O sentimento de infância, concretizado no interior da família burguesa, é veiculado a partir dos ideais da classe dominante baseado em um modelo padrão de infância. Consolida-se assim a crença, que busca escamotear as contradições do sistema capitalista, de que haveria uma essência infantil, uma criança universal, desvinculada de uma cultura ou classe social.

No Brasil, as distintas concepções acerca da infância sofreram influências deste contexto europeu, porém, com particularidades bem definidas. Segundo Kramer (1982), estas diferentes concepções marcaram as iniciativas voltadas às crianças brasileiras ao longo da história, demarcando para estas diversas origens. Para pensar as especificidades do contexto histórico brasileiro a autora propõe, pelos marcos relevantes no processo histórico-social, fazermos a seguinte divisão: do descobrimento à década de 30, do pós-30 até os anos 80 e deste até os dias atuais.

Partindo do período colonial é possível observar que as altas taxas de mortalidade faziam coincidir o destino dos filhos das escravas e das crianças brancas, todos expostos à um período de extrema fragilidade e à pouco investimento afetivo. Em ambos os casos, quando ultrapassado este período, as crianças eram logo incorporadas ao mundo adulto. Apesar desta aproximação, tanto o período de extrema fragilidade, quanto a entrada no mundo adulto, eram marcados por diferenças. Enquanto os filhos dos brancos eram comumente entregues aos cuidados de uma ama-de-leite, à criança negra cabiam variados destinos. Quando mantida perto de sua mãe tinha que rapidamente se acostumar ao ritmo de trabalho materno, pois, como alternativa para diminuir o alto índice de mortalidade, as escravas amarravam seus filhos às costas, conciliando o trabalho com o cuidado às crianças. Um destino possível, segundo relatos da época, era o “privilégio”, concedido aos filhos das escravas que freqüentavam a casa grande, de conviverem com os senhores, funcionando como espécie de “bichinhos domésticos” perambulando pela casa. Outro destino possível era serem entregues a Roda dos Expostos.

Segundo Arantes (1995), são diversas as explicações para o grande número de crianças abandonadas nas Rodas. Dentre estas destacamos a falta de alternativas das escravas para criarem seus filhos. Em muitos casos os senhores não queriam arcar com as despesas com a criação dos filhos dos escravos ou entregavam os bebês para Roda para alugar suas mães como amas-de-leite. As próprias escravas, muitas vezes, entregavam seus filhos com a esperança de que se tornassem livres um dia. A Roda, durante muito tempo o único dispositivo institucionalmente constituído de atendimento à infância enjeitada, recebia também filhos de famílias ricas. Isto porque, sua forma de funcionamento mantinha preservada a identidade da pessoa que deposita o recém nascido, mantendo intacta a moral das famílias em casos de filhos de relacionamentos ilegítimos.

Neste contexto, a função materna não era valorizada socialmente tendo em vista que “seu objeto, a criança pequena”, também não o era. O início do movimento higienista transforma esta situação já que a criança e a mãe passam a ser alvos de intervenção e controle (CIVILETTI, 1991).

O movimento higienista começa a ganhar terreno no Brasil em um contexto bastante específico. Em meados do século XVIII, com a descoberta do ouro no Brasil,

algumas cidades ligadas a extração e comercialização deste produto começam a se expandir. Junto com estas, crescem os movimentos de oposição e contestação ao poder real de Portugal. A coroa portuguesa, dando-se conta da ameaça que estes novos acontecimentos representavam, inicia “os primeiros esforços sistemáticos para controlar a cidade e a população em função dos interesses do Estado” (COSTA, 2004, p. 20). O primeiro instrumento de controle posto em prática restringia-se ao aparelho jurídico-policial. No entanto, por uma junção de fatores como a incoerência interna do aparelho e sua lógica unicamente repressiva, o uso isolado deste instrumento se mostrou ineficiente no controle do caos urbano.

Diante da ineficácia das engrenagens jurídico-policiais na ordenação do meio urbano, o Estado, representante da elite agrária, começa a estabelecer uma nova estratégia: a inserção da medicina higiênica no governo político dos indivíduos. Intervenção que vai marcar o século XIX. Esta nova forma de intervenção, que pretendia restabelecer a ordem nas cidades brasileiras, começa a delinear uma série de transformações no que se refere à organização do espaço da cidade e da estrutura social. “O Estado aceitou medicalizar suas ações políticas, reconhecendo o valor político das ações médicas” (COSTA, 2004, p. 29).

Com a inscrição da saúde na política do Estado, o saber médico passa a operar sobre diversos fenômenos físicos, humanos e sociais, estabelecendo, para cada campo, políticas específicas. Dentre estas, as ações direcionadas a família ocuparam um lugar estratégico. A atuação higiênica da medicina, na tentativa de organizar o espaço urbano, encontrava na família um forte opositor, pois, freqüentemente, os hábitos e condutas que seguiam a tradição familiar levavam os indivíduos à não se subordinarem aos objetivos do Estado. Ao contrário de enfrentar esta resistência como opositora, a medicina social, procura estratégias que convertam a família em sua aliada. Assim, busca-se mostrar os ganhos advindos dos cuidados médicos, valorizar a vida, em lugar do medo da morte e tomar a família, não como um bloco único identificado apenas pelo nome paterno, mas como uma rede complexa de identidades, adultos e crianças, homens e mulheres, crianças e adolescentes e etc.

Estas construções, da organização da família brasileira em torno dos ideais higiênicos, sofreram influências das transformações sociais que operaram no contexto

político e econômico da Revolução Industrial na Europa no século XVIII. Ao mesmo tempo em que se estabelecia a industrialização na Europa, transformando as relações sociais, a consolidação e o avanço de conhecimentos científicos, principalmente, no campo da medicina, promovia uma significativa diminuição na mortalidade infantil. Descobertas como a possibilidade de pasteurização do leite de vaca, entre outras, situam o saber médico em um lugar preponderante nas discussões sobre a criança.

No que diz respeito ao caso brasileiro, os efeitos do processo de industrialização e de valorização do discurso científico como uma verdade, começaram a ter repercussão no início do século XX. Estes fatores foram determinantes para que o saber médico fosse utilizado com o objetivo de disciplinar a elite que emergia contestando o poder do Estado e controlar o crescente contingente populacional marginalizado. Neste sentido, as críticas dos higienistas a duas práticas tradicionais, a Roda dos Expostos e o aleitamento mercenário, até então amplamente utilizadas, passam a ser paradigmas para as investidas da medicina social no campo da família e da infância.

O aleitamento mercenário, prática atribuída por muitos autores a uma herança portuguesa, é apontado pelos higienistas como um fator diretamente relacionado a mortalidade infantil. Como justificativa para recriminação desta prática, os higienistas ressaltavam a desconfiança sobre os hábitos de higiene das amas-de-leite e também as possíveis conseqüências que a separação da escrava de seu filho poderia ter para amamentação da outra criança.

As críticas ao uso da Roda e de amas mercenárias surgem com objetivo de “reformular a conduta das mulheres das classes abastadas em face dos filhos” (CIVILETTI, 1991, p. 09). Os cuidados diretos da mãe com sua prole são defendidos pelos médicos higienistas como fundamentais durante toda a primeira infância. O aleitamento materno passa, então, a ser valorizado, pois mantém os laços entre a criança e sua mãe.

Da valorização da infância decorre diretamente o crescimento da importância da função materna. Segundo os higienistas, sem amamentação não haveria amor, portanto, o modelo de mãe amorosa implicava cuidar pessoalmente de seu bebê. Costa (2004) argumenta que esta defesa tão aferrada da amamentação teria como propósito não só a proteção da vida das crianças, mas também a regulação da vida da mulher. Amamentar e

cuidar diretamente dos pequenos funcionava, então, como uma forma de disciplinar o tempo da mulher e refrear a possibilidade de esta se tornar autônoma ou representar concorrência frente aos homens. Além disto, o cuidado da mulher com seus filhos promovia, defendiam os higienistas, a coesão do núcleo familiar, disponibilizando o homem para as outras obrigações sociais. As mulheres da elite se tornam, neste contexto, grandes aliadas dos médicos, difundindo os valores morais e higiênicos dentro das próprias famílias e ajudando a difundi-los também entre os menos favorecidos.

1.2. Surge o discurso sobre a creche

Embora a valorização da infância, a defesa do cuidado direto com as crianças e a recriminação ao trabalho feminino figurassem como ideais, na prática, só eram sustentáveis para as famílias abastadas. Com a Lei do Ventre Livre e o início do processo de abolição da escravatura estabelece-se uma clara distinção entre este ideal e a realidade das crianças filhas de mulheres pobres.

Às mulheres de elite cabia a função de cuidado com seus filhos, contudo, havia uma série de serviços domésticos que precisavam ser realizados. Como solução, as mulheres ex-escravas e pobres, para as quais não houve política de inserção social, passam a ser incorporadas como trabalhadoras domésticas. Do ponto de vista da classe dominante, decorria desta solução um outro problema,

que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranquilidade e quiçá mesmo da nossa honra! (A Mãe de Família, n. III, pág. 19, apud KUHLMANN Jr., 2007, p. 80).

Em resposta a esta questão é publicado no Brasil, em 1879, no periódico *A Mãe de Família*, o artigo intitulado *A Creche* (asilos para a primeira infância), no qual se faz, pela

primeira vez que se tem registro no país, menção a este tipo de instituição. Voltado para as mulheres burguesas, o artigo fazia referência as creches que vinham sendo implantadas na França para liberação do trabalho feminino para a indústria. No Brasil, no entanto, esta ainda não era uma demanda efetiva e o autor defende estas instituições frente ao problema que se colocava para as donas de casa no que se refere ao cuidado e educação com os filhos de suas escravas em virtude da lei do Ventre Livre.

No Brasil ainda não existe a creche; entretanto, sua necessidade me parece palpitante, sobretudo, nas actuais condições em se acha nosso paiz depois da moralizadora e humanitária lei de 28 de setembro de 1871, em virtude da qual nelle não nasce mais um escravo. Agora que, graças a iniciativa do governo e também, dos particulares em não pequena escala, com a emancipação da escravatura vae desaparecendo o vergonhoso estigma impresso na face do Brasil, estigma que a civilização repele e abomina, um grande número de mulheres que quando escravas trabalhavam para seus senhores que por sua vez eram obrigados a lhe dar alimentação, domicílio e vestuário, a cuidar de sua saúde e da de seus filhos pequenos, que ainda mamam, sem ter quem os sustente, na indeclinável e urgente necessidade de procurarem pelo trabalho, ganhar os meios da própria subsistência e da dos filhos e, em muitos casos, sem poderem conseguir-lo por que a isso as impedem como obstáculo insuperável os filhos pequenos, que ellas não tem a quem confiar e cuja tenra idade não lhes permite mandal-os para a escola. Não há senhora alguma dona de casa, que ignore a extrema difficuldade senão impossibilidade que encontra uma criada, por exemplo, em alugar-se quando traz consigo um filho a quem amamenta. (...) [Com a criação da creche] a mãe já não encontra difficuldade em empregar-se e pode então tranqüila dedicar-se ao trabalho que lhe há de trazer os meios de manter-se. (A Mãe de Família, 1879, *apud* CIVILETTI, 1991, p. 15)

Sobre as críticas quanto ao afastamento entre a mãe e a criança, rechaçado pelos higienistas, o autor do artigo afirma que as creches seriam destinadas apenas às mães que não pudessem cuidar de seus filhos. A separação temporária aconteceria por uma necessidade que se impõe por terem que trabalhar para se sustentar. As demais não mandariam seus filhos para creche “porque para ellas não foi felizmente creado este estabelecimento” (A Mãe de Família, 1879, *apud* CIVILETTI, 1991, p. 15). Desta forma,

a creche é definida como “um meio de conciliar os santos deveres da maternidade com as exigências do trabalho” (Idem).

Solução cabível frente à inevitabilidade do trabalho materno, as creches, não visam atender os filhos das classes abastadas, para estes valia a regra de ouro: serem amamentados e cuidados por suas próprias mães. A prerrogativa da imprescindibilidade da função materna funcionava, como falamos, como argumento para afastar as mulheres do mundo do trabalho. Constituíam-se assim duas regras sociais bem definidas: “às mulheres das classes abastadas, destinava-se a maternidade. Às pobres, o trabalho” (CIVILETTI, 1991, p. 16) e, completamos, aos seus filhos a creche. A partir desta dicotomia, é possível, segundo nos mostra Civiletti, supor o sentimento de culpa e de impotência que acompanhava a necessidade de deixar os filhos para ir trabalhar tendo em vista que a mentalidade dominante defendia para mulher, idealmente, o papel de mãe.

Neste período, final do século XVIII, ainda que as experiências efetivas de creches sejam iniciativas isoladas, com caráter localizado, a idéia da creche já era muito debatida. Tal debate ganha importância devido às influências das Exposições Internacionais que vinham acontecendo desde 1851. Estas Exposições aconteceram em diversos países do mundo com o objetivo de expor e debater assuntos científicos de diversas áreas, desde a arquitetura até a educação. Esta última, desde 1862, foi alcançando cada vez mais destaque nestas ocasiões. As instituições de educação infantil foram amplamente difundidas nas Exposições como modelos de civilização, sendo consideradas modernas e científicas.

As influências internacionais foram também determinantes para as diferentes propostas de instituições de cuidado às crianças pequenas. Da França, além do termo creche, toma-se também a idéia e a finalidade destas instituições; a versão brasileira, publicada no já citado periódico a Mãe de Família, é tirada do Estatuto das Creches francês.

A creche é um **estabelecimento de beneficência** que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas **mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio**. (A Mãe de Família, 1879, p. 03, *apud* CIVILETTI, 1991, p. 13, grifos da autora)

As creches, segundo esta concepção, encontravam em comum com as salas de asilo e a escola primária¹, objetivos normativos, sendo os três equipamentos destinados aos filhos dos pobres. Contudo, enquanto nos casos das salas de asilo e das escolas primárias este objetivo se alcança através de disciplinamento das próprias crianças, no caso das creches, a disciplina e o controle eram direcionados às suas famílias, às suas mães mais precisamente. Subjacente a função de liberação do trabalho feminino, estas instituições buscavam lidar com a crescente preocupação das classes dominantes com relação aos filhos dos pobres. No Segundo Império, discorrendo sobre a importância das salas de asilo, Cony faz a seguinte colocação: “se ante um grande número de menores abandonados à ociosidade e aos vícios não desperta interesse esta pergunta: **‘o que faremos, delles?’** Com certeza excitará algum está outra: **o que farão elles de nós?’**”(Cony, s.d., p. 15-16, grifado no original, apud CIVILETTI, 1991, p. 18) Sobre estas perguntas, Civiletti, comenta o incômodo que geram devido sua contemporaneidade.

Observa-se a função ideológica que acompanhava a educação, cujo cerne está o controle das famílias através das crianças, definidas como melhor agente de transformação dos hábitos familiares. A filantropia se coloca, assim, a serviço do Estado para melhor conduzir o corpo social. Civiletti (1988, p. 99) descreve as primeiras creches brasileiras como “filhas legítimas do casamento do movimento higienista com a mulher burguesa. Do primeiro herdaram o modelo médico e os conselhos que deveriam difundir. A segunda forneceu-lhes a administração e a clientela”.

Em perspectiva diferente da influência francesa estavam situadas as experiências inspiradas nas instituições Austríacas e Alemãs. Neste sentido, localizamos no ano de 1883 um acontecimento relevante para análise histórica do caráter das instituições de educação infantil no Brasil. A Exposição Pedagógica, que aconteceu naquele ano no Rio de Janeiro, trouxe no que se refere à educação pré-escolar, propostas que legitimavam os interesses privados. O jardim-de-infância, diferenciando-se dos asilos e creches direcionados para os pobres, começa a ser pensado em uma perspectiva mercadológica, onde a preocupação pedagógica atraía as famílias mais abastadas. Fazendo alusão aos

¹ “As creches se destinavam a crianças de 0 a 2 anos. As salas de asilo, a crianças de 2 a 7 anos, e as escolas primárias atendiam à faixa etária de 7 a 10 anos” (Civiletti, 1991, p. 13). O termo “sala de asilo” foi posteriormente substituído por “escola maternal”(Kuhlmann Jr. 2007, p. 74).

Kindergarten que vinham sendo disseminados na Europa, o inspetor geral da Instrução Pública, apresenta os jardins-de-infância como uma instituição voltada para as elites. O inspetor faz uma clara diferenciação entre os asilos e creches, que teriam um caráter de guarda e formação religiosa, e os jardins, onde, através do sistema Froebel², a educação teria um caráter pedagógico. Dentro desta perspectiva, de orientação froebeliana, é fundado no Rio de Janeiro o jardim-de-infância privados do Colégio Menezes Vieira em 1875 e em São Paulo, o da Escola Americana em 1877. Em 1896, em anexo à Escola normal Caetano de Campos funda-se um jardim-de-infância público, mas também voltado para o atendimento dos filhos da burguesia paulistana. São estes os primeiros registros de instituições voltadas para atendimento da primeira infância nas quais a culpa e o controle não aparecem como elementos centrais.

No que se refere ao atendimento em instituições assistenciais, o ano de 1899 pode ser considerado um marco inicial para as propostas de instituições pré-escolares no Brasil. Isto porque, naquele ano, ocorreram dois fatos bastante relevantes para o tema: a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ). A fundação do Instituto evidencia-se pelo pioneirismo e pela grande influência na área, tendo, posteriormente, aberto filiais em todo país. Fundado por Moncorvo Filho, oferecia serviços pré-natais, de puericultura e higiene infantil, hospitais infantis, creches, jardins-de-infância, escolas elementares e profissionais, dentre outros. A fundação da creche é um marco por ser a primeira creche para operários de que se tem registro.

A recomendação da criação de creches junto às indústrias era um tema freqüente nos congressos que abordavam a assistência à infância – dentro do quadro de regulamentação das relações de trabalho, particularmente no que se refere ao trabalho feminino. Neste sentido, além da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, são fundadas creches junto a Companhia de Tecidos Aliança na mesma cidade, a Vila Operária Maria Zélia em São Paulo, em 1918 e a fábrica Votorantim, em Sorocaba, São Paulo, em 1925. Não eram implantadas, contudo,

² Froebel foi um importante educador alemão que criou, em 1837, o primeiro jardim-de-infância. A essência de sua pedagogia são as idéias de atividade e liberdade, as crianças seriam objetos de uma ação educativa como se fizessem parte de um verdadeiro jardim do qual o educador é o jardineiro (www.pedagogiaemfoc.pro.org, www.wikipedia.org).

enquanto direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como “uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais.” (KUHLMANN Jr. 2007, p. 84)

1.3. As creches entram para o discurso do Estado (mas não para as ações)

Até meados de 1920 a assistência à infância é oferecida basicamente por instituições particulares; a década de 30 aparece como um marco para o atendimento pré-escolar, pois o setor público passa a participar deste mais diretamente. Entre 1922, quando aconteceu o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, e 1933, quando o segundo Congresso foi realizado, novos órgãos são introduzidos na aparelhagem de assistência à infância, dentre estes lactários, escolas maternas e jardins de infância. Cresce, neste período, a defesa das creches e do atendimento público à infância, a partir da preocupação com as crianças das classes pobres em um momento em que a formação do “homem do amanhã” é central para o desenvolvimento da nação.

Segundo Kramer (2003, p.61), duas tendências acompanham este período. Por um lado, o governo proclama a importância da educação infantil, assumindo sua regulamentação e controle; por outro lado, atesta sua impossibilidade financeira de arcar com esta responsabilidade. Com isto, transfere para associações particulares os custos com as instituições, imprimindo nessas ações uma tendência assistencialista e paternalista e, assim, “o que se constitui como um direito acaba sendo oferecido como um favor”. Desta forma, o Estado incentivava as iniciativas privadas que desenvolviam trabalhos de caráter filantrópico, leigo ou religioso, sem, no entanto, fiscalizar diretamente suas atividades.

Diversos órgãos oficiais voltados à assistência infantil são criados, no sentido burocrático e administrativo, ao mesmo tempo sobrepondo funções e segmentando o atendimento à criança. O aparelho jurídico-policia voltava-se para as questões do “menor infrator” e “menor abandonado”, e a assistência focava-se em aspectos médicos, regulando o papel materno e familiar. Neste contexto, a criança não era vista a partir das particularidades próprias de sua cultura e não se levava em conta as imposições do meio social, ao contrário, era percebida a partir de uma concepção abstrata e ahistórica. As

ações visavam, assim, ora por vias da saúde, ora da assistência, ora judicial, normatizar e disciplinar a criança para o convívio no meio social.

A família, ao mesmo tempo responsabilizada pelo cuidado da criança e, considerada incompetente no desempenho de seu papel, torna-se refém dos especialistas tendo em vista que os problemas sociais vividos são atribuídos a ignorância, a pobreza e a falta de estrutura familiar. Tomada genericamente sob a ótica da família moderna, a família era, assim, culpabilizada pela situação da criança. A psicologia e a pedagogia, ainda incipientemente, começam a se juntar ao saber médico que permanece, no entanto, dando a tônica do atendimento nas creches.

Em 1940, com objetivo de unificar os serviços relativos ao atendimento à mãe e a criança, é criado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública o Departamento Nacional da Criança. O objetivo do Departamento era o estabelecimento de normas e padrões de funcionamento das instituições de atenção à infância, além de fiscalização das atividades. Embora a unificação dos serviços englobasse também as ações de assistência social e de educação, a desigual distribuição de recursos fez, na prática, preponderar a atuação médico-higiênica. A premissa do Departamento para o funcionamento das creches era estabelecer parcerias entre o Estado e iniciativas privadas.

Ao governo deveria tocar apenas a responsabilidade de fornecer orientadora capaz, ou o médico, ou um pequeno auxílio. Não pode ser ele sobrecarregado com todas as responsabilidades do amparo à criança e a creche é um tipo de estabelecimento que se presta admiravelmente à manutenção privada. (DNCr., 1952, p. 59 *apud* CIVILETTI, 1988, p. 101)

A Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1943, aparece como marco relevante no que se refere à assistência à infância, pois é a primeira vez que a educação da criança pequena é inserida na agenda governamental. Na Lei incluem-se as seguintes colocações:

Art. 397. As instituições de Previdência Social constituirão e manterão creches nas vilas operárias de mais de 100 casas e nos centros residenciais, de maior densidade, dos respectivos segurados. Art. 398. As instituições de Previdência Social, de acordo com instruções expedidas pelo Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, financiarão os serviços de manutenção das

creches construídas pelos empregadores ou pelas instituições particulares idôneas. Art. 399. O Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1960, p. 66)

Esta legislação, como vemos em Tatagiba (2006), procura dar concretude as políticas do Estado de Bem-Estar social. No entanto, tomando como base a política focada na acumulação, perpetua a construção de desigualdades já que serviços básicos – como saúde pública, educação, habitação e saneamento – que deveriam abranger todos os cidadãos, ficam restritos aos trabalhadores formais, com vínculo empregatício. O Estado define, assim, como analisa Santos (1944, p. 70, *apud* TATAGIBA, 2006, p. 25) “quem era e que não era cidadão, via profissão”.

Tatagiba (2006) analisa a orientação da CLT de construção de creches como um tratamento específico dispensado aos filhos das mulheres trabalhadoras. Marca-se uma distinção entre as ações do Estado em relação à criança tida como “desvalida” e “abandonada” e a criança filha das classes trabalhadoras.

Historicamente, a visibilidade do atendimento às crianças na faixa de 0 a 6, constitui-se numa lógica diferente daquela organizada para os abandonados e delinquentes. Essa diferença baseia-se no fato de que este atendimento foi condicionado à manutenção da família enquanto unidade básica da reprodução social da classe trabalhadora. Se a visibilidade do padrão de intervenção na infância dos abandonados e delinquentes se organizou por uma prática de controle exercida diretamente sobre estes meninos, quer pela via da disciplinarização necessária ao trabalho quer pela via da criminalização, na faixa de 0 a 6 esse controle se manifesta por uma forma outra de disciplinamento, agora exercido diretamente sobre a família, concebida como unidade básica de reprodução social. (NUNES, 2002, p. 97)

Vemos assim que a primeira vez em que a educação da criança pequena aparece como objeto de preocupação em uma legislação é como filho da mulher trabalhadora, levando a crer que o interesse do poder público era pelo trabalho materno. A defesa das creches origina-se, portanto, “em motivações exteriores às necessidades das crianças na

faixa de 0 a 6 anos de idade”, não sendo uma instituição para todas as crianças, funcionaria como um equipamento substituto das mães que trabalham fora.

O Departamento Nacional da Criança, já em 1960, na publicação *Creches (Organização e Funcionamento)*, também faz referências à ligação do trabalho feminino com a organização das creches. Neste documento, as diferentes modalidades de creches são descritas como destinadas a abrigar filhos das domésticas, das operárias e de funcionários de repartição.

A vinculação das creches ao mundo do trabalho reflete na forma de funcionamento destas instituições. O atendimento ganha um caráter assistencial, pela relação com a mulher trabalhadora e médico-higiênico, tendo em vista que os parâmetros morais e de saúde estiveram hegemonicamente sobre responsabilidade dos profissionais da área médica. A educação desenvolvida nestes espaços tem, assim, um perfil disciplinador e não de emancipação.

O crescente empobrecimento da população e o aviltamento das condições de vida nos grandes centros urbanos delineavam um grande contingente de trabalhadores informais, excluídos, portanto, das garantias previdenciárias. Na década de 40, a Igreja Católica, em parceria com o Governo Federal, cria a Fundação Leão XIII voltada para “uma população tradicionalmente abandonada e carente de qualquer infra-estrutura social e assistencial e vivendo em diversos níveis de pauperismo” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2004, p.287, *apud* GUIMARÃES, 2006, p.36). A Fundação é criada com objetivo de atuar especificamente nas favelas do Rio de Janeiro, oferecendo serviços de assistência em diversas áreas, inclusive no atendimento à criança pequena. Por ter este campo específico de atuação, consideramos pertinente abordar as ações desta instituição mais adiante, quando entraremos nas particularidades do Rio de Janeiro.

Ainda sobre as ações do Estado no que se refere ao atendimento das crianças em creches, destacamos a criação da Legião Brasileira da Assistência, a LBA. Criada no mesmo período da Fundação, fins da década de 40, a LBA vai ser referência fundamental para localizarmos algumas iniciativas no quadro da atenção à infância brasileira. Isto porque a LBA, nos seus 53 anos de existência, além de ter inaugurado algumas práticas que vão marcar o campo da assistência profundamente, valorizou como uma das tarefas mais nobres e necessárias à assistência às crianças. Dentre as marcas que a Legião

imprime ao campo, Tatagiba (2006) sublinha o caráter paternalista de suas ações, chegando a intitular-se “mãe da sociedade”, a LBA funcionava através de parcerias entre o público e o privado visando congregar organizações sociais de boa vontade. Esta forma de funcionamento ao mesmo tempo em que dá apoio político ao governo, ao reafirmar a estratégia populista de aliança com a sociedade civil, faz do campo da assistência um palco para relações clientelistas, pois oferece serviços a população, como as creches, por exemplo, como um favor de organizações caridosas e não como uma política social. Assim, as ações seguem as ideologias da classe dominante, respaldadas pelo discurso de “melhoria das condições de vida da população carente” (MPAS, 1978, p.38). É neste sentido que é implantado pela Legião o “Programa Primeiro a Criança” que incluía entre as suas ações a Complementação Alimentar – PAC – e o programa de organização de creches.

No que se refere a organização de creches, consideradas “de grande importância para as mulheres que trabalham fora, vantagem a ser estendida a segmentos cada vez mais numerosos da população carente”(MPAS, 1978, p.39), a LBA empreende o Projeto Casulo. Direcionando o atendimento à crianças de 0 a 6 anos com objetivo de desenvolver plenamente os aspectos biopsicosociais desta população, o Projeto Casulo, tinha dentre suas preocupações intervir também sobre as famílias que podiam ser “educadas” através dos pequenos. Nesta perspectiva, o projeto visava “facilitar absorção da população marginalizada à sociedade integrada” (MPAS, 1978, p.5).

De acordo com as análises de Tabagiba (2006, p. 51), o projeto elaborado em 1977, mas difundindo nacionalmente somente a partir de 1980, “pretendia atender ao maior número de crianças possível com baixos custos operacionais”. A operacionalização do Projeto Casulo se dava através de convênios firmados entre a LBA e instituições da sociedade civil. Na base de tais convênios figuravam como atribuições da Legião o fornecimento de alimentação, material didático, entre outros materiais de consumo, enquanto às instituições conveniadas cabia o pagamento dos profissionais. A falta de recursos das instituições levava, frequentemente, a problemas relacionados a escassez ou carência de capacitação do pessoal. Além da LBA e das instituições conveniadas o projeto contava, para sua realização, com a participação da comunidade.

Estas três características – baixo custo com máximo atendimento, falta de recursos humanos e participação comunitária – que aparecem nas críticas voltadas para o projeto, vão aparecer freqüentemente nas iniciativas dirigidas a população pobre no campo da atenção à infância.

Ainda que o Projeto Casulo tivesse como base propostas com baixo custo operacional, o aumento da abrangência significava altos custos para a Legião. Assim, algumas estratégias de custeio foram desenvolvidas para permitir a continuidade do processo de expansão com o qual se pretendia atingir a meta de atendimento de 1.000.000 de crianças. Dentre estas estratégias inclui-se a Campanha Nacional de Creches, o FINSOCIAL que direcionava verbas principalmente para os Casulos Comunitários³ e a campanha *Vamos fazer uma creche?*.

A LBA foi extinta em 1995 quando se comprova que seus administradores estavam envolvidos em inúmeros casos de corrupção e desvio de verbas.

1.4. Começa a mudança da mentalidade no discurso sobre a creche

Na década de 1970 há um aumento considerável da participação da mulher no mundo do trabalho. No caso das mulheres oriundas das classes pobres, este processo se intensifica devido ao crescente empobrecimento da massa populacional, ocasionado pelo modelo de concentração de renda, que as leva, cada vez mais, a participar da renda familiar. No caso das mulheres das classes médias e altas, o movimento de entrada no mundo do trabalho está ligado a duas causas principais. O “milagre econômico” criado pelo regime militar, que teve como consequência um aumento da oferta de empregos, e o início da atuação dos movimentos feministas no Brasil. Ainda que impulsionadas por causas diferentes, a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho leva diretamente a necessidade de construir alternativas para o cuidado com as crianças pequenas.

No desenrolar da ditadura militar os movimentos sociais vão se organizando na luta por direitos sociais. No que tange o movimento feminista, a entrada das mulheres no

³ “São os “Casulos Comunitários” da LBA que dão origem a muitas creches comunitárias surgidas nas décadas de 70 e 80, algumas existentes até os dias atuais” (Guimarães, 2007, p. 45).

mercado de trabalho leva à necessidade de construção de uma rede, ainda vista como apoio, para cuidado e educação da criança pequena. Desta forma, começam a se organizar em torno de lutas pelo oferecimento de creches. Civilleti (1988) aponta uma diferenciação entre os movimentos feministas, que colocavam a questão própria da emancipação, e os movimentos das mulheres, que reivindicavam direitos específicos, como o acesso a creches. Os grupos mais ligados a emancipação reivindicavam para mulher um papel mais ativo na sociedade, para além de cumprirem as tarefas de cuidado com os filhos e a casa, as quais estavam culturalmente ligadas. A demanda por creches junta os dois movimentos, pois esta se torna uma instituição indispensável para construção de uma nova identidade feminina, ativa e competitiva no mercado. Neste contexto, a partir da aglutinação de cada vez mais adeptos ao novo ideal de mulher, em São Paulo, em 1979, é oficializada a criação do ‘Movimento de Luta por Creches’, juntando grupos de diferentes tendências. No Rio de Janeiro, em 1975, o Centro da Mulher Brasileira cria o ‘Grupo Creche’ com a finalidade de repensar o exercício tradicional da função materna e favorecer o surgimento de uma nova concepção de maternidade. Aos poucos, o discurso feminista vai ganhando adeptos em outros espaços como os meios de comunicação, as universidades e os sindicatos.

Tatagiba (2006), analisando as repercussões do movimento, informa que também em outros estados brasileiros, como Rio Grande do Sul e Minas Gerais, a sociedade civil se organizou em torno da luta por creches. No entanto, a autora afirma que São Paulo assume o posto de “unidade federativa símbolo” das reivindicações do movimento.

Das reuniões realizadas pelo Movimento de Luta por Creches é possível tirar informações profícuas. A participação de representantes de 44 bairros na primeira reunião demonstra que a luta não era tão nova quanto podia parecer e que já estavam em curso muitas iniciativas populares de creches. O movimento foi ganhando visibilidade e suas representantes puderam expor que as reivindicações que faziam não se restringiam a necessidade de o governo se tornar responsável pela educação das crianças pequenas. Lutavam, além disso, para que pudessem participar ativamente das ações, interferindo administrativa e pedagogicamente nas creches.

A heterogeneidade que, como falamos, marcava o início da movimentação das lutas femininas em sua entrada para o mercado de trabalho, volta a aparecer. Rosenberg

(1984, p.77, *apud* TATAGIBA, 2006, p.66), constata que o Movimento de Luta por Creches, quatro anos depois de sua organização, perde sua força política, enquanto movimento unitário. As lutas se fragmentam e as feministas se distanciam à medida que existiam diferenças de propostas. Um grupo mais radical pretendia questionar o papel feminino na sociedade de forma ampla, outro pretendia lutar por direitos sociais mais concretos. Diferenciavam-se também, pois para umas a necessidade de soluções era mais imediata.

Apesar de ter se enfraquecido, o movimento foi extremamente importante no sentido de levar as reflexões sobre a atenção da criança pequena para além das famílias diretamente envolvidas com a problemática. Até então, as ações para a faixa etária de 0 a 6 anos eram pensadas de forma individualizante, como se a responsabilidade fosse apenas das famílias, a ampliação da discussão leva esta responsabilidade para o campo social.

A entrada desta discussão no campo social, como analisa Tatagiba (2006), é fundamental no processo de instituição do que compõe atualmente a educação infantil. A creche vista com preconceito e reserva passa a ser pensada de outra perspectiva, tendo em vista que “amplos setores da sociedade [foram] tocados por movimentos de mobilização em torno da expansão da rede de creches e de sua melhoria” (ROSEMBERG, 1984, p. 74, *apud* TATAGIBA, 2006, p. 68).

É no bojo das lutas das mulheres que surgem, no final da década de 70 e início de 80, as creches comunitárias. Concomitante a luta junto ao Estado pela ampliação da rede pública e diante da necessidade de uma solução imediata, as mulheres das classes pobres começaram a se organizar em torno da construção de equipamentos de cuidado e educação para seus filhos pequenos. Neste movimento, como veremos mais detalhadamente no capítulo seguinte, a própria população começa a organizar equipamentos de creche, marcando para estas instituições uma origem diferente das creches filantrópicas que até então atendiam a população pobre.

No que tange as práticas do atendimento à criança de 0 a 6 anos, os anos 70 são marcados, como afirma Kramer (2006), por políticas educacionais que defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais. A pré-escola⁴ funcionava dentro do ideário de compensação, como possibilidade de preparar as crianças

⁴ A educação da criança de 4 a 6 anos.

para entrada na escola propriamente dita, evitando a evasão escolar no 1º. grau. Esta visão da educação pré-escolar, evidenciada principalmente pelas ações do poder público direcionadas a esta faixa etária, vai repercutir também nas creches comunitárias surgidas neste período.

A filiação das creches organizadas pela população ao ideário que pretende compensar carências culturais se dá, principalmente, a partir da relação que estas estabelecem com agências internacionais, marcadamente o Fundo das Ações Unidas para Infância, o UNICEF. Os poucos recursos que dispunham as iniciativas comunitárias as levam a necessidade de firmar parcerias, necessidade que vai ao encontro da proposta que, desde a década de 60, o UNICEF vinham implementando no Brasil e em outros “países periféricos”. Ampliando sua atuação em relação à infância, por acreditar estar aí a chave para o desenvolvimento da nação, o Fundo começa a financiar iniciativas comunitárias a partir de seu modelo de atuação. No caso do Rio de Janeiro, a parceria do UNICEF com creches comunitárias, é intermediada pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social que será debatida em outro momento deste trabalho.

Na esfera da educação, a influência dos organismos internacionais, como o UNICEF, junto à outros fatores, fez crescer o interesse pela educação pré-escolar. A intensificação da urbanização, as mudanças na organização e estruturação das famílias e a organização dos movimentos sociais, são fatores, apontados por Tatagiba (2006), que levam a luta e a expansão do atendimento da criança de 0 a 6 anos. Nesta conjuntura, o poder público se vê pressionado a ampliar suas estratégias de atendimento na área da educação das crianças pequenas, que até então se restringiam ao já apresentado projeto Casulo. Legalmente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, o atendimento as crianças de 0 a 6 anos é assumido como um dever do Estado e vinculado ao sistema educacional.

Ainda que nesta legislação as referências à educação pré-escolar aparecessem de forma superficial, o Ministério da Educação e Cultura organizou, a partir dela, a Coordenação de Educação Pré-escolar. Esta Coordenação elaborou o Diagnóstico Preliminar de Educação Pré-escolas no Brasil, instrumento importante para o levantamento da situação do atendimento escolar às crianças de 0 a 6 anos.

O crescente interesse pela educação das crianças nesta faixa etária e as investidas no mapeamento da situação da educação pré-escolar, se explicam, dentre outros fatores já mencionados, pela “difusão de concepções relacionadas à perspectiva de classes sociais [...] que passaram a salientar efeitos produzidos sobre as crianças, especialmente as de pouca idade, pelas privações relacionadas aos diferentes aspectos da vida social, afetiva, intelectual e econômica” (VILARINHO 1987, p. 02 apud TATAGIBA, 2006, p. 72). Ao contrário de contribuir para transformações mais amplas na estrutura social, que poderiam mudar o quadro de “carências sócio-econômicas” identificado nas crianças das classes pobres, a constatação das dificuldades vivenciadas e da diferença de desenvolvimento entre as classes, só fez contribuir para a individualização do problema. Reafirmando a pobreza como uma “incompetência” individual.

Nesse sentido, porque voltado prioritariamente para a classe trabalhadora, "o grande esforço para desenvolver a educação pré-escolar" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1983, p. 13) foi direcionado, no campo educacional, com linhas gerais idênticas ao que já se desenvolvia no Ministério da Previdência e Assistência Social, através do Projeto Casulo. (TATAGIBA, 2006, p. 74)

Mesmo com o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar e o crescimento do interesse da Secretaria de Educação pela educação pré-escolar, os documentos oficiais que surgem a partir da década de 1970, vão reforçar este tipo de ação que busca garantir o atendimento a um grande número de crianças a baixo custo, tal qual a política da LBA, através do Projeto Casulo. É neste sentido que as iniciativas do Estado vão seguir as propostas de educação compensatória como linha de ação, não construindo, portanto, uma unidade pedagógica ou metodológica voltada para o atendimento à criança pequena em creches e pré-escolas. De acordo com a análise de Guimarães:

o governo apenas apropriava-se em suas estatísticas, do trabalho que era constituído, realizado e estruturado pelas comunidades carentes no atendimento à infância, mas sem quaisquer iniciativas em que se comprometesse, efetivamente, com o atendimento a esta população infantil. (GUIMARÃES, 2006, p.90)

1.5. Creche como direito da criança

A organização e a articulação de movimentos sociais – feministas, educadores, trabalhadores da área da infância e do meio acadêmico, dentre outros – promoveu um debate crítico em torno das alternativas de atendimento à criança brasileira de 0 a 6 anos. No processo de abertura política do país e de elaboração da nova constituinte em 1988, travaram-se lutas entre diferentes camadas da sociedade em torno da validação dos direitos políticos e sociais. E, no que tange às políticas para as crianças de 0 a 6 anos, o fato de a educação nas creches e pré-escolas ter sido assumida como direito constitucional, pode ser considerado um grande ganho dos movimentos da sociedade civil. Considerando ainda as leis orgânicas que seguiram a promulgação da Constituição, vemos que se consolidaram na lei mudanças relevantes nas políticas direcionadas às crianças pequenas.

Na promulgação da Constituição de 1988, os direitos das crianças se constituem a partir de um novo ideário de cidadania para a infância. A consolidação, em termos legais, de tal ideário aconteceu dois anos depois quando os direitos sociais, civis e políticos para as crianças e adolescentes são regulamentados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Este novo olhar para a criança, que a considera um ser em fase de formação que necessita de atenção e cuidados específicos, dá início a um processo de transformação nos equipamentos de atendimento à criança. Pretende-se superar o paradigma presente nos Códigos de Menores de 1927 e 1979 que se referiam apenas à “infância em situação irregular”, pela “doutrina de proteção integral”, voltada para todas as crianças, compreendendo-as como sujeitos de direitos e não como objetos de sanções ou tutela.

Dentro deste contexto, o direito da criança pequena à educação, que já estava assegurado na Constituição de 1988, é traduzido em diretrizes e normas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996. Nesta legislação, é consolidada a expressão *educação infantil* – compreendendo as creches para o atendimento das crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola destinada às crianças de 4 a 6 anos – e sua concepção como primeira etapa da educação básica. Assegurada como direito da criança, a educação infantil, constitui-se como um dever do Estado, cabendo as famílias a opção de partilhar ou não com este a educação e o cuidado de seus filhos.

A compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil, resultado de embates políticos, traz para estas instituições discussões em torno de um trabalho educativo-pedagógico, adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Define-se que cabe a estas instituições as funções de cuidado e educação, entendidas na lei como indissociáveis e complementares.

No que se refere aos profissionais da educação infantil, a lei proclama que todos que atuam diretamente com as crianças deverão ter formação em nível superior, podendo ser aceita formação em nível médio, na modalidade normal. Kramer (2006), destaca como maior desafio das políticas educacionais a formação dos profissionais da educação infantil. Isto porque tradicionalmente não se tinha formação específica para professores que trabalham com crianças pequenas. Esta é, portanto, uma tarefa nova na história da educação brasileira e vista, muitas vezes, como menos nobre já que inclui aspectos como troca de fraldas e higiene das crianças. O preconceito em relação a este profissional aparece, segundo a autora, de diferentes formas. Os salários dos professores, na maioria dos municípios, é definido pela idade dos alunos e não pelo nível de formação do professor. Além disto, tem-se criticado a inclusão da ênfase na formação para exercício nesta etapa da educação nas faculdades de pedagogia a partir da argumentação de que priorizar a formação de professores de educação infantil seria uma desvalorização do curso.

Uma vez que as instituições de educação infantil são assumidas no âmbito da educação nacional, proclama-se como objetivo serem incorporadas às secretarias de educação e não mais às secretarias de assistência social. Esta prerrogativa aparece no artigo 89, da LDB que, ao tratar das Disposições Transitórias, estabelece:

As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (Art. 89 – Das Disposições Transitórias – LDB/96).

Esta deliberação inicia um processo intenso de transformações para estas instituições, tendo em vista que as creches vinham historicamente sendo regulamentadas pelo campo da assistência social. No caso do Rio de Janeiro, como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo, esta vinculação se estabelecia, principalmente,

através da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. A vinculação ao sistema de ensino contribui para afirmação do caráter educativo das instituições de educação infantil e também tem efeitos na quebra de paradigmas construídos historicamente na sociedade brasileira. Isto porque a creche vem historicamente sendo vista unicamente como um espaço de guarda da criança, construído apenas para as mães que trabalham e, mais pejorativamente, muitas vezes, considerada um depósito de crianças. A afirmação da creche como um espaço educativo pode contribuir para repensarmos os objetivos desta instituição.

A necessidade de adequação às novas diretrizes proclamadas a partir da LDB, trouxe para o campo uma multiplicidade de temáticas, relativas, por exemplo, ao caráter do atendimento e a formação dos profissionais envolvidos com a prática, já apontados. Outra temática relevante se refere à definição, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, da descentralização da responsabilidade sobre as instituições de educação, ficando a educação infantil a cargo do município. A Constituição define no artigo 211 que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. A LDB reafirma esta prerrogativa em seu artigo 8º, esclarecendo que o sistema municipal de ensino compreende: “I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação”. Ambas legislações definiram a responsabilidade do município enquanto ente federativo autônomo na formulação e gestão da política educacional, evidenciando a emergência de criação do seu próprio sistema de ensino.

No que se refere ao caso do Município do Rio de Janeiro, o Sistema de Ensino, a partir da legislação Nacional, foi regulamentado pelo Decreto “N” nº 18.291, de 28 de Dezembro de 1999, sendo composto, nos termos deste Decreto por: Conselho Municipal de Educação; Secretaria Municipal de Educação funcionando descentralizadamente com 10 Coordenadorias Regionais de Educação; Instituições Educacionais mantidas pelo Poder Público Municipal, incorporando as escolas, pré-escolas, a educação especial, a educação de jovens e adultos e, mais tarde, as creches.

No processo de incorporação das creches ao sistema de ensino evidenciam-se alguns problemas para o objetivo de democratização e a universalização do acesso à educação, proclamado nas legislações. No município do Rio de Janeiro, a origem das políticas de atendimento à criança em creches tem como palco o atendimento comunitário. As creches comunitárias foram durante muito tempo, como veremos no próximo capítulo, os únicos equipamentos de atendimento às crianças em creches no município, tendo sido incentivadas e utilizadas pela poder público. São, ainda atualmente, importantes mecanismos de atendimento à criança pobre. Mesmo representando importante papel no atendimento, após a transferência para a educação, as creches comunitárias, passaram a ser consideradas, no âmbito do sistema educacional, instituições privadas, embora ofereçam um atendimento gratuito. A garantia do atendimento da população pobre fica, assim, ainda a cargo de instituições filantrópicas e organizações não governamentais. O que nos leva a questionar se a incorporação da educação infantil ao sistema educacional teve impactos efetivos sobre a ampliação das vagas, a qualidade do atendimento oferecido e sobre a manutenção de um quadro profissional qualificado.

A educação foi proclamada um direito da criança, inclusive na sua primeira fase, a educação infantil, que passa a ser obrigatoriamente oferecida em creches e pré-escolas. Contudo, as ações efetivas por parte do poder público para fazer valer este direito têm se mostrado incipientes. É com objetivo de contextualizar o surgimento das creches comunitárias e seu importante papel no atendimento à criança pobre em creches no Rio de Janeiro que passamos ao próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

Creches comunitárias no Rio de Janeiro: alternativas locais de cuidado e educação dos pequenos

Embarcar na história das creches comunitárias do Rio de Janeiro significa entrar em um campo marcado por lutas, resistências, pressões e disputas, o que resultou em uma conformação bastante heterogênea entre estas instituições. Esta afirmação se refere a diversos aspectos: são heterogêneas as formas de organização das instituições, as práticas nelas engendradas, os profissionais envolvidos com este trabalho, as famílias para quais se dirigem estas instituições. Enfim, é difícil se referir às creches comunitárias como um bloco coeso de instituições com direção e práticas comuns. Tal fato leva a dificuldade de chegarmos a uma definição única para descrevermos o que é uma creche comunitária. Como veremos neste capítulo, muitas delas surgiram da organização dos moradores das comunidades na qual estão inseridas, outras tantas são iniciativas de associações religiosas ou organizações não governamentais; a maioria, no entanto, no curso do processo crescente de institucionalização, estabeleceu com o Estado, especialmente a Prefeitura, algum tipo de parceria. Podem, então, ser vistas tanto como estratégias de movimentos populares que buscam formar uma rede paralela de educação infantil, quanto como ações assistencialistas e caritativas de alguns grupos da sociedade. Outro aspecto a considerar é sua relação com o Estado que pode entrar como apoio ou como co-gestor, o que coloca as creches no controverso lugar de, por um lado, serem tomadas como parte de ações estatais e, por outro, serem comunitárias.

Estas diferentes formas de organização se desenvolvem na tensão entre a urgência de solucionar a questão da guarda das crianças enquanto suas mães trabalham e as alternativas possíveis para dar conta deste problema. A partir da busca de soluções e da complexificação do tema do cuidado e educação das crianças pequenas, discussões de diferentes âmbitos entram em campo. Dentre estas, apontamos: a importância dos movimentos sociais neste processo, o papel do Estado no oferecimento deste serviço, a população para qual estas creches são pensadas, a formação dos profissionais, o caráter e a qualidade do trabalho com as crianças, o papel da educação e da assistência na formação de sujeitos/cidadãos.

É considerando a formação heterogênea das creches comunitárias que buscaremos neste capítulo descrever as histórias, percursos e lutas que constituem o campo das creches comunitárias. No entanto, é importante ressaltar que ainda que este seja um campo em constante crescimento, sua contextualização histórica se faz difícil pela escassa bibliografia. Nos parece que as práticas, necessárias e urgentes, que dessem conta da questão da educação e cuidado com os filhos das mulheres trabalhadoras, foram sempre se antecipando a teorização ou documentação sobre o tema.

Contudo, ainda que não possamos falar de um bloco de instituições homogêneas e nem, tampouco, tomar as questões destas tão diferentes instituições como um único problema, existem determinadas características que, não só estão presentes na constituição da grande maioria dessas instituições, como também, as unem em uma luta que parece comum: oferecer um atendimento democrático, gratuito e de qualidade na área de educação infantil para os filhos das classes populares. O impulso para estas iniciativas é um dado de convergência, que surge frente à política de omissão do Estado no que se refere à construção de um serviço de atendimento ou acolhimento às crianças filhas de mães que precisavam trabalhar. A relação dessas iniciativas com o Estado, ora baseada em práticas clientelistas, ora executando ações paliativas, será um dos analisadores da história das creches comunitárias.

Segundo Maria Tereza Goulard Tavares:

A expressão creche comunitária, refere-se aos equipamentos adaptados e/ou construídos nas favelas do Rio de Janeiro para prestar algum tipo de atendimento educativo-assistencial, às crianças em idade pré-escolar excluídas da rede pública de educação infantil. Inicialmente assumidas por grupos de comunidade (associações de moradores, grupo de mulheres, clubes de mães, entidades religiosas, etc), as creches vêm sofrendo um crescente processo de institucionalização, especialmente a partir de 1979, com a criação da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), órgão responsável na atualidade [1998] pela rede de mais 400 creches em quase todas as favelas da cidade. (TAVARES, s/ data, p. 03)

O processo de institucionalização, a qual a autora faz referência, como veremos no decorrer de nossa análise, é implementado a partir de convênios firmados entre a

Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS)⁵ e órgãos como a LBA e o UNICEF com instituições da sociedade civil, como as próprias associações de moradores, instituições religiosas e Organizações Não Governamentais. Com objetivo de contextualizar os atravessamentos que compõe a realidade atual destes espaços nos ocuparemos também neste capítulo com a descrição desta trajetória.

Como visto anteriormente, atualmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – as creches, independente de serem públicas, particulares, comunitárias ou filantrópicas, constituem, junto à pré-escola, a educação infantil, primeira fase da educação básica. Esta deliberação deu origem a transferência do atendimento prestado pelo município às unidades de educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria de Educação. Ainda que não tenha contemplado todas as expectativas dos movimentos sociais que vinham lutando, dentre outras reivindicações, pelo reconhecimento do caráter educativo das creches e a democratização do acesso, tal transferência promoveu o deslocamento do debate, ainda em pauta, da assistência para a educação, um dos objetivos centrais dos movimentos. Isto significa que o acesso à creche se firma como direito da criança e não apenas como um espaço onde os pais deixam seus filhos enquanto vão trabalhar, o que fortalece a construção da criança como sujeito de direitos. Além disto, a inclusão das creches na educação básica faz com que os projetos educacionais desenvolvidos nestas instituições, bem como seus efeitos e qualidade, ganhem destaque. Sendo assim, a discussão não se restringe à legitimação do direito de acesso, encaminha-se também para as práticas da educação infantil.

Neste sentido, a partir dos debates suscitados pela implementação da lei, outros aspectos de análise são levantados, como a preocupação com a possível escolarização precoce dessas crianças, o questionamento sobre que tipo de formação é necessária para os profissionais e que tipo de atenção cabe oferecer aos pequenos.

Tanto as políticas oficiais quanto os movimentos sociais que dão origem a experiências alternativas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos filhas das classes pobres, estão intrinsecamente ligados a um quadro político, econômico e social mais

⁵ Em 2004 a SMDS passa a ser denominada Secretaria Municipal de Assistência Social – SMAS –, contudo, neste estudo, quando nos referirmos as ações da Secretaria realizadas até este ano manteremos a nomenclatura SMDS.

amplo. As creches comunitárias surgem em locais bastante específicos: espaços de moradia das camadas populares, sendo esses, principalmente, favelas. Entendendo que a constituição destes espaços de moradia, assim como, as políticas voltadas para os mesmos e seus moradores são fatores determinantes na construção e desenvolvimento das creches comunitárias, nos ocuparemos inicialmente com uma breve contextualização histórica e social das favelas e das políticas oficiais voltadas para elas.

2.1 Favelas e políticas oficiais

Uma antiga questão levantada tanto pelo senso comum, quanto por intelectuais da área permaneceu durante algumas décadas subjacente às ações voltadas para as favelas: a favela é problema ou solução? Jailson de Souza e Silva e Jorge Luiz Barbosa em “Favela: alegria e dor na cidade” (2005) mostram que, historicamente, as favelas vêm sendo apontadas pelas classes dominantes como um lugar anti-higiênico e violento que ameaça a ordem urbana e social. Sendo, na perspectiva das classes dominantes, consideradas um problema, o papel do Estado seria intervir, reprimindo e colocando seus moradores “no devido lugar”. Visão que marcou, durante muitos anos, tanto as ações de remoção, que visavam re-posicionar o “incômodo” fisicamente, quanto as ações de cunho educativo, que tinham como objetivo disciplinar os corpos moralmente. Nesta dinâmica, que determina quem tem e quem não tem lugar na cidade, a favela pode aparecer como uma solução para aqueles que precisavam e precisam driblar a lógica da exclusão social e econômica. No entanto, os autores afirmam:

A favela não é um problema, nem uma solução. A favela é uma das mais contundentes expressões das desigualdades que marcam a vida em sociedade em nosso país, em especial nas grandes e médias cidades brasileiras. É nesse plano, portanto, que as favelas devem ser tratadas, pois são territórios que colocam em questão o sentido mesmo da sociedade em que vivemos (SOUZA E SILVA E BARBOSA, 2005, p. 91).

A qualificação das favelas como expressão das desigualdades que marcam a sociedade brasileira é confirmada pelos processos histórico-sociais que são comumente ligados ao seu surgimento. Alguns autores consideram – chamamos a atenção para o fato

de encontrarmos registros que atribuem às favelas diferentes origens – que o surgimento das favelas ocorreu no final do século XIX com a abolição da escravatura colocando nas ruas milhares de ex-escravos. À procura de alojamento na área central da cidade teriam, então, se instalado em barracões nos morros. Mauricio Abreu (1994, *apud* SOUZA E SILVA E BARBOSA, 2005), descreve que estes barracões, apesar de dispersos e pouco numerosos, não eram raros na paisagem carioca no século XIX. Mesmo frente a este registro, considera-se hegemonicamente a ocupação do Morro da Providência, no ano de 1897, pelos soldados regressos da guerra de Canudos como marco para esta forma de ocupação dos morros cariocas.

Outro dado relevante para a construção de moradas em morros é a crise habitacional que assolava o Rio de Janeiro entre os anos de 1870 e 1890. O vertiginoso aumento populacional ocasionado pela migração regional e estrangeira inchava a cidade e levava, pelos poucos recursos e pela escassez de habitações, a população a se alojar em cortiços e casas de cômodos. Estas formas de acomodação, aos olhos das investidas higiênicas que começavam a dominar o cenário social brasileiro, eram perigosas, insalubres e anti-higiênicas. Desta forma, eram consideradas focos de doenças como a cólera e a febre amarela que afetavam a cidade já há algumas décadas. Além disto, os cortiços eram vistos como ameaças a ordem social e urbana, por serem identificados como locais de moradia de ladrões e assassinos. A partir das investidas médico-higienista no controle urbano, os cortiços começam a ser demolidos. Marca destas ações é a demolição do cortiço Cabeça-de-Porco, maior da época, junto com outros tantos localizados no centro da cidade, para a construção da Avenida Rio Branco. Frente às demolições, grande parte dos moradores destes espaços se instalaram no Morro da Providência, participando, como mostram Souza e Silva e Barbosa (2005, p. 26) do “crescimento daquela que seria a primeira favela carioca: ‘O Morro da Favella’”.

Os autores apontam que foi a partir da constituição do “Morro da Favella” que se começou a associar, principalmente na imprensa, “o termo ‘favela’ à imagem de ‘perigo’ e ‘desordem’” (SOUZA E SILVA E BARBOSA, 2005, p. 27). Esta construção ganha força na ocasião da Revolta da Vacina, em 1904, quando emergiram diversas tensões que já estavam em curso entre as autoridades e diferentes grupos populares, e as resistências

mais fortes têm como palco o pé do “Morro da Favella”. Com o tempo, esta imagem vai sendo vinculada a outros espaços populares de moradia também situados em morros.

O processo de expansão das favelas – originado na construção de alternativas de habitação popular para determinadas camadas sociais como ex-escravos, migrantes de outras regiões do país e também soldados – demonstra que seu surgimento não está atrelado a fatos isolados e pontuais. Mas sim a um processo mais abrangente, de um projeto de desenvolvimento excludente, voltado para interesses das classes favorecidas economicamente.

Mesmo sendo alvo de freqüentes ataques da imprensa, através dos quais se consolidava todo um imaginário social em torno desta forma de habitação e de seus moradores, as favelas parecem, durante as primeiras décadas de sua expansão, não chamar tanto a atenção do Estado. Tal afirmação é feita tendo em vista que, para além das investidas policiais e sanitárias, localizadas e paliativas, nada foi feito pelo poder público. Seguiu-se, assim, um grande crescimento desta forma de habitação que acompanha o processo de expansão urbana do Rio de Janeiro, marcado pela falta de infra-estrutura básica.

Os problemas de infra-estrutura, vivenciados pela população moradora da então capital da República, evidenciavam as contradições que baseavam as políticas urbanistas para o Rio de Janeiro. Se, nos planos, as elites pretendiam tornar a cidade bela aos moldes das capitais européias, na prática, a exclusão de determinados grupos das ações de urbanização, só agravava a questão habitacional, aumentando, para o descontentamento dos grupos dominantes, o tamanho e a quantidade de favelas. A insatisfação dos grupos hegemônicos levou o poder público a tomar, em 1930, uma primeira medida no sentido de intervir no crescimento desordenado do Rio de Janeiro, o plano Agache.

O planejamento do engenheiro Alfred Agache previa uma redistribuição da cidade, cada área seria planejada de acordo com uma função determinada e com a classe social que atendia. Às classes operárias e aos moradores das favelas caberia a ocupação de casas e edifícios coletivos instalados nos subúrbios, perto das zonas industriais. Através deste posicionamento dos pobres, pretendia-se fixá-los em local específico e “civilizá-los”, à medida que seriam instalados em habitações que, “apesar de simples,

eram higiênicas”, o que os prepararia para uma vida mais confortável e normal, como esperava o engenheiro.

Dentro desta perspectiva, os espaços populares na cidade, como as favelas, eram vistos como um obstáculo, entrando para o projeto de urbanização apenas como o que deve sair para dar lugar à ordem. Contudo, esse olhar para os moradores das favelas que os vê apenas como promovedores do caos e, por isso, objetos de ações de remoção e moralização, começa a deixar de ser o único olhar lançado às classes pobres pelas elites da cidade. Manifestações artísticas e musicais começam a valorizar as produções populares e a favela entre para o rol da cultura nacional.

A primeira vez que as favelas foram incluídas no plano das intervenções do poder público foi na década de 1930, quando, ao instituir um regime autoritário e populista, Getúlio Vargas tomou como mote principal adotar uma nova postura em relação às classes populares. Uma das conseqüências desta postura, a partir da qual os pobres, dentro de uma lógica paternalista, funcionam como base de sustentação para a política industrialista e urbanizadora, foi um grande aumento do fluxo migratório em direção as cidades. Com isto, houve um aumento populacional significativo que agravou os já existentes problemas habitacionais, tendo em vista que a cidade não havia sido preparada para absorver este contingente populacional. Com o agravamento dos problemas habitacionais e de infra-estrutura, a necessidade de melhoria das condições de vida da população moradora das favelas entrou para o discurso do Estado.

O poder público avaliou que um dos fatores que dificultavam intervenções nestas áreas era a falta de informações sobre sua realidade. Assim, o Secretário Geral de Saúde do então prefeito Henrique Dodsworth (1937-45), elaborou um instrumento para investigar a condição de vida dos moradores das favelas. A partir dos resultados deste estudo foram elaboradas duas ações principais. A primeira consistia na proposta de construção de parques proletários. A segunda estava relacionada as medidas a serem tomadas para se alcançar o refreamento do crescimento das favelas. Com esta finalidade foi redigido um relatório sobre a situação que se encontravam as favelas e sua população e as diretrizes que deveriam acompanhar as ações de contenção do crescimento.

Como desdobramento destas propostas foi inaugurado em 1942, o primeiro parque proletário. Localizado no bairro da Gávea, o parque abrigava 550 casas que, no

final do primeiro ano, já contabilizavam cerca de seis mil moradores. Este parque proletário serviu como um modelo para os outros três que foram posteriormente construídos. Possuía em sua estrutura, creche, escola, clínica, mercado, posto de bombeiro e área recreativa. As casas do parque eram geminadas e situavam-se em alamedas com nomes dos estados do Brasil. As casas eram padronizadas, de madeira, geralmente possuíam dois cômodos, não tinham cozinha, água encanada e instalações sanitárias. Os banheiros e tanques eram coletivos e não havia rede de esgoto.

Como apontamos, outra ação originada do estudo sobre a condição das favelas foi a produção de um relatório que continha medidas efetivas para conter o crescimento das mesmas. Entre as medidas sugeridas pelo relatório, estavam incluídas:

O controle da entrada, no Rio de Janeiro, de indivíduos de baixa condição social; o retorno de indivíduos de tal condição para os seus estados de origem; a fiscalização severa das leis que proíbem a construção e reforma de casebres; a fiscalização de indivíduos acolhidos pelas instituições de amparo; a promoção de forte campanha de reeducação social entre os moradores das favelas, de modo a corrigir os hábitos pessoais e incentivar a escolha de melhor moradia. (VALLA, 2006 *apud* SOUZA E SILVA E BARBOSA, 2005, p. 37)

No decorrer da década de 40 cresceram idéias que acompanham estas duas diretrizes – controle da população favelada e refreamento de seu crescimento. Assim, por um lado, foram elaboradas ações para conter o fluxo migratório, tido como um forte responsável pela concentração na cidade de uma massa de pobres e desempregados. Por outro lado, procurava-se integrar a população moradora das favelas ao sistema através de tratamentos “especiais”, que englobam o que Jailson de Souza (2005) vai chamar “pedagogia civilizatória”. Observa-se, neste período, uma mudança do eixo da questão da favela para o favelado, implicando em estratégias de reeducação que apontam para implicação individual no processo de mudança. Começa a entrar em cena a prática da participação comunitária.

Este novo paradigma, de participação, se solidificou inicialmente através dos Centros de Ação Social (CAS) da Fundação Leão XII. Fundada em 1947 a partir de uma parceria entre a Arquidiocese e o governo federal, esta fundação surgiu da idéia

paternalista de que era preciso estabelecer o controle social das populações faveladas. Com este objetivo, a Igreja Católica, que até então assistia os “necessitados” através de ações locais, propõe a criação de uma instituição voltada para intervir de maneira sistemática nas favelas do Rio. Atuando na manutenção de ambulatórios, escolas, creches, maternidade e assistência social, além de ter exercido um forte controle ideológico, a Fundação só perdeu terreno na década de 70, quando foi criada a SMDS.

Embora já houvessem indícios de mobilização organizada da população, foi a postura empreendida pela Fundação Leão XIII, de incentivo a mutirões comunitários e coleta de dinheiro para melhorias das comunidades, que influenciou a organização destas em associações. Contudo, as ações da Fundação, também contribuíram para proliferação de práticas clientelistas. Pois incentivava a organização comunitária a fim de controlar as reivindicações da população, resguardando o Estado das pressões advindas dos moradores. Cerceados em sua possibilidade de construção de autonomia, pela postura controladora da Fundação, o moradores se viam subalternizados e acabavam aderindo “as regras do jogo” para conseguir direitos como se fossem benefícios.

Cabe ressaltar que também no final da década de 40 foi criada a LBA, instituição que, como elucidado no capítulo anterior, conjugava esforços públicos e privados no oferecimento de serviços assistenciais para as classes pobres, principalmente no que se refere a equipamentos de atenção à criança pequena.

Na década de 60 coexistiram estratégias de repressão e controle as favelas, esta última se fez presente através de grande estímulo à participação através de propostas de desenvolvimento comunitário. É criado, neste sentido, o Serviço Especial de Recuperação de Favelas e Habitações Anti-higiênicas (SERPHA) que tem dentro dos seus objetivos a política de incentivo a criação de Associações de Moradores para organização da participação. O Estado, orientando e incentivando, utiliza estes canais de participação para executar política de controle e “benefício”. No entanto, as estratégias oficiais de participação, como esclarece Martins (1992), não caracterizam o período como menos repressivo em relação à atuação do Estado nas favelas e seus moradores.

Com o golpe de 64 as medidas repressivas tomaram proporções maiores e houve, assim, um dismantelamento das associações de moradores, significando inclusive, a prisão de muitas lideranças. Dois órgãos, com diretrizes opostas foram criados:

Coordenação de Interesse Social da Área Metropolitana do Grande Rio (CHISAN) e Companhia de Desenvolvimento e Comunidade (CODESCO). O primeiro visava a remoção em larga escala, o segundo atuaria integrando as favelas à ordem social e espacial do sistema urbano.

Mesmo com a instauração de período de autoritarismo e controle exercido sobre as camadas populares algumas associações comunitárias continuaram se organizando e se unindo em torno da Federação de Favelas do Estado da Guanabara (Fafeg). O regime militar promoveu a política de remoção de favelas iniciada por Carlos Lacerda entre 1962 e 1964 trazendo à baila mais uma vez o preconceito das classes sociais dominantes. As remoções tiveram um papel central para a expansão imobiliária aliada ao crescimento econômico daquele período. Nessa época, foi fundado o Banco Nacional de Habitação (BNH) que criou uma política voltada para a venda das propriedades na periferia.

Entre 1962 e 1973 quase cento e quarenta mil pessoas se mudaram para conjuntos habitacionais, mudança que trouxe significativas repercussões para suas vidas. A grande maioria dos conjuntos se localizava em regiões distantes do local de trabalho o que significava o aumento de gasto com transporte público. Além disso, toda uma rede de relações sociais, criada durante anos, foi rompida e as referências adquiridas foram perdidas. A mudança para conjuntos habitacionais contribuiu para desarticulação social das peculiaridades e subjetividades que existiam nas favelas, separando famílias e amigos do convívio diário (SOUZA E SILVA E BARBOSA, 2005).

No final da década de 1970 e início da década de 1980, com o início do processo de redemocratização a partir de pressão da sociedade civil, testemunha-se o ressurgimento dos movimentos sociais. A principal bandeira levantada pelos movimentos, neste momento, trouxe reivindicações das populações faveladas ligadas a implantação de serviços básicos, incluindo a montagem de equipamentos de creches e escolas nas favelas. A pressão dos movimentos aliada a conjuntura política de valorização do voto do favelado, em cima de relações clientelistas, colocou em pauta a necessidade de nova proposta e respostas à questão da favela. “Diante desta conjuntura, a favela passa a ser encarada sob a ótica oficial de participação comunitária e de manutenção do favelado em seu local de moradia. Muda-se o eixo: a remoção cede lugar à urbanização.” (MARTINS, 1992, p. 30)

Esta estratégia de co-gestão, no entanto, atualiza velhas práticas. Através da divisão de responsabilidades, direitos sociais básicos são oferecidos como benesses do Estado, sobre base de uma “parceria perversa” (MARTINS, 1992) já que a população trabalhadora passa a contribuir, para além dos impostos, com sua força de trabalho “voluntário”, invertendo o lugar de usuário dos serviços públicos para co-responsável. Aparentemente democratizante, esta política objetiva a redução dos custos dos serviços, originando uma linha de segunda classe para aqueles com pouco acesso aos bens de consumo.

No contexto de urbanização das áreas faveladas e de participação comunitária nos serviços que foi criada em 1979 a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SMDS. Esta secretaria se difere de outras por não estar estruturada por bases setoriais, como saúde ou educação, mas sim, voltada para clientela e espaço específicos: a favela e seus moradores. Neste período, a SMDS era composta por três Coordenações: a de Desenvolvimento Comunitário, das Regiões Administrativas e de Serviço Social. Esta última foi formada e composta pela Prefeitura, integrando-se a secretaria como uma coordenação, a partir do aproveitamento de uma equipe já existente de Serviço Social, que cuidava das creches existentes nas comunidades com uma estrutura montada para tal. Vê-se por este registro que os moradores já vinham se organizando na construção de equipamentos de creches antes de haver uma ação efetiva do Estado neste sentido. Com objetivo de captação de recursos para implantação dos projetos da Secretaria foi criado o Fundo Rio (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2004, p.44).

A criação da Secretaria abre espaço para discussão do projeto de urbanização, reconhecimento oficial e a possibilidade de implantar serviços públicos na favela. Neste sentido, a SMDS, junto a Secretaria Municipal de Planejamento, elaborou a proposta “Diretrizes para o Estabelecimento de uma Política de Ação para as Favelas”. De forma geral, está proposta estabeleceu prioridades e diretrizes de intervenção, tratando de questões como propriedade de terra e relacionamento favela-Estado, além de propor um código de obras definindo a favela como espaço legal de moradia. No entanto, por conta de dificuldades financeiras devido ao baixo repasse de verbas, os efeitos deste documento ficaram muito mais no plano da afirmação de uma política de urbanização do que de uma ação, tendo em vista que sua intenção política não se concretiza.

Até a criação da SMDS diversos órgãos atuavam se superpondo nas favelas, a inserção da Secretaria nestes locais estabeleceu uma divisão de espaços políticos de atuação. O posicionamento da secretaria com “articuladora” dos órgãos configura, inicialmente, uma ameaça à tradicional política clientelista. A Fundação Leão XII, por exemplo, perdeu sua função e poder político nas favelas. Apesar das disputas políticas a SMDS vai, pouco a pouco, surgindo como alternativa e canalizando demandas e parcerias de trabalho. Contudo, é possível identificar, no decorrer da atuação da secretaria, alguns percalços sempre presentes: o baixo orçamento dos programas, as ações ligadas a projetos de determinados secretários e não a políticas com caráter de continuidade, as constantes mudanças de gestão, dentre outros fatores.

Na gestão do primeiro Secretário, Marcos Candau, pouco conseguiu se concretizar; das parcerias com a LIGHT e o UNICEF, destaques de sua proposta, a primeira não chega a se realizar e a segunda só toma impulso na gestão subsequente. O convênio com a LIGHT previa legalização da rede de luz, o que permitiria certa “legalização” da favela como lugar de moradia através do comprovante de residência, colocando esta população no circuito do serviço público. A parceria com o UNICEF consistia em intervenção nas favelas do Rio com objetivo de levar serviços de infraestrutura básica através do *Programa de Desenvolvimento de Comunidades Urbanas*. A metodologia proposta seguia os moldes da criada pelo Fundo para ações em países em desenvolvimento, ou seja, previa a conjugação de investimentos públicos e participação da comunidade na execução dos programas sociais.

A intervenção do UNICEF foi um marco significativo da influência dos organismos internacionais no atendimento à infância brasileira. A concepção política desta investida em países em desenvolvimento era baseada no entendimento de que as populações de baixa renda vivem em situação de carência social, cultural e econômica. No caso do Brasil, o Fundo, a partir de suas análises sobre as necessidades do país, colocou como prioridade o atendimento às crianças de 0 a 6 anos e imprimiu nesta intervenção, por partir do pressuposto de privação cultural, um caráter compensatório. Desta forma, as ações do UNICEF foram mais na direção de reverter uma suposta falta do que na de oferecimento de um serviço que seria de direito da população.

Em 1982, a Coordenação do Bem-Estar Social da Secretaria de Desenvolvimento Social divulgou que atuava em três esferas de trabalho através da implementação dos seguintes projetos: Guardadeiras Comunitárias, Creches Casulo da LBA e Assessoria Técnica às Escolas Comunitárias (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1982). Estes três projetos constituíam até 2004 – quando já sob a denominação de Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), inicia-se a transferência de responsabilidade sobre as creches para a Secretaria de Educação – o maior programa da SMDS: *Programa de Apoio às Creches e Escolas Comunitárias*⁶. As verbas para os projetos são oriundas de recursos públicos e organismos internacionais, captados e administrados pelo Fundo Rio.

O quadro funcional da SMDS era formado por técnicos comunitários (nível superior) e agentes comunitários (nível médio e elementar) oriundos do próprio local e concentrados principalmente no Programa de Apoio a Creches e Escolas Comunitárias. Era um quadro complexo no qual a identidade do profissional ficava diluída. Isto porque os profissionais eram qualificados como “especiais” não estando, portando, identificados nem com sua categoria profissional, nem no quadro do funcionalismo público. Esta conformação era consoante com o caráter “especial” que caracterizou a SMDS desde sua fundação. Uma secretaria não ligada a bases setoriais, com um quadro de funcionários que não fazem parte do serviço público e que, para desenvolver suas ações, depende da complexa formação público-privado-participação comunitária. Elucida-se, assim, a nosso ver que os usuários dos serviços oferecidos continuam também sendo atendidos como “especiais” e não cidadãos de direitos.

A natureza e história da SMDS são definidas por ações caracterizadas como alternativas e participativas o que, como já colocamos, implica na contribuição da população com seu trabalho com serviços que seriam de responsabilidade do Estado. Esta forma de atuação não contribui para o reconhecimento destas populações enquanto cidadãos usuários e contribuintes. Além disto, o caráter emergencial e paliativo dos programas implantados pela SMDS nas áreas de baixa renda, em especial na montagem de equipamentos urbanos na área de educação para crianças de 0 a 6 anos, evidenciam uma marca da atuação da SMDS: privilegiar a repercussão política de suas ações na

⁶ O desenvolvimento e as propostas deste projeto serão abordados no tópico seguinte deste capítulo.

comunidade em detrimento da consolidação dos serviços. Esta forma de atuação contribui para a pulverização das verbas impedindo que as ações tenham base sólida e contínua, características fundamentais para a construção de serviços de qualidade.

Em 1994, como havia sido recém criada a Secretaria de Habitação para qual foi transferida a responsabilidade sobre obras e mutirão comunitário, a SMDS se restringia, nas palavras de sua então secretária Wanda Engel, ao programa de creches e serviços sociais. Neste período a secretária tinha como importante instrumento de atendimento às camadas pobres os CEMASIs – Centros Municipais de Atendimento Social Integrado. A criação destes centros de referência vai ao encontro da perspectiva de descentralização das ações da Secretaria, que passaria a se organizar, tal qual já faziam a Secretaria de Saúde e de Educação, através de coordenadorias regionais.

Durante o período em que a SMDS era uma das poucas atuantes do poder público nas favelas, sendo responsável pela maioria dos projetos sociais desenvolvidos pela prefeitura nas áreas de baixa renda, difundiu-se, principalmente, as construções de escolas e creches, como veremos no próximo item. No entanto, pouco se avançou no que diz respeito às formas de apropriação e uso do espaço urbano.

É só no início da década de 1990, através do Programa Favela-Bairro, que a Prefeitura do Rio de Janeiro reconheceu a urbanização como uma política mais apropriada ao atendimento das demandas desses grupos sociais, assim como, a integração da favela à cidade formal. Essa política vem sendo colocada em questão tanto por integrantes dos setores dominantes que atestam o crescimento de influência de grupos criminosos armados nas favelas, quanto pelos próprios moradores que informam que o “favela-bairro” alcançou apenas as partes mais visíveis das favelas.

2.2 Caminhos e descaminhos das creches comunitárias: da questão da guarda das crianças à integração a Secretaria de Educação

Como apontamos, as políticas oficiais para a população moradora das favelas vem, historicamente, se mostrando incipientes na construção de infra-estrutura básica para esta população. Em lugar de projetos sólidos com projeção a longo prazo as medidas são, muito freqüentemente, paliativas e pretendem apenas diminuir a pressão que os

movimentos sociais imprimem sobre o governo. Diante do quadro de omissão do governo com os compromissos sociais com as camadas mais exploradas do sistema, a população da favela busca alternativas que viabilizem sua sobrevivência imediata. As ações voltadas para a guarda e educação das crianças não diferem desta perspectiva.

A necessidade de aumentar a renda familiar, aliada ao processo de conquista de direitos, leva as mulheres, principalmente das classes populares, ao mercado de trabalho. Este movimento gera demandas emergenciais em relação à guarda e a educação das crianças. Diante da deficiência de infra-estrutura urbana, que inclui a inexistência de equipamentos de creches públicas, se faz necessária a construção de medidas para solucionar esta questão.

A partir da década de 70 é notável o crescimento da construção de redes de apoio aos filhos das mães trabalhadoras. Neste período, o descontentamento da população com o regime militar somado ao início do processo de abertura política, necessário para aplacar tensões sociais prestes a emergir, foram fatores que contribuíram para que a sociedade civil começasse a se reorganizar na luta pela redemocratização e o (re)estabelecimento de direitos sociais e políticos. Os movimentos sociais, dentro desta conjuntura, fizeram esforços no sentido de pressionar o aparelho do Estado para implantação de serviços básicos, incluindo a construção de creches, em áreas de baixa renda. Houve, a partir disto, um crescimento da organização dos moradores das favelas em Associações, não só com o objetivo de organizar as demandas ao poder público, mas também, frente à omissão deste, de buscar coletivamente medidas que dessem conta de suas necessidades mais imediatas. Neste sentido, os movimentos de mulheres e o Movimento de Luta por Creches, têm papel fundamental, visto que foi a partir de sua organização que foram fundadas as primeiras creches comunitárias.

Em conversas com atores envolvidos com a questão do cuidado das crianças em favelas do Rio de Janeiro, ouvimos que, em um primeiro momento, a solução para o cuidado com os pequenos era deixá-los serem “olhados” por alguma vizinha ou familiar. Solução a qual as mulheres trabalhadoras continuam recorrendo atualmente, em alguns casos por opção, em outros porque as instituições existentes, ainda hoje, não oferecem vagas que supram à demanda. Contudo, o aumento da inserção das mulheres no mundo do trabalho leva a necessidade de se buscar alternativas mais coletivas para o cuidado e

educação das crianças. Além disto, tanto as constantes ações de remoção da população de seu lugar de moradia, quanto o intenso processo de migração para os grandes centros urbanos, contribuíram para a diminuição gradativa das redes familiares. Desta forma, as famílias vão se reduzindo, gerando a falta de tias e avós para cuidar das crianças. A creche aparece como possível solução para a questão de com quem e onde deixar as crianças.

Outro fator que impulsionou o surgimento de creches comunitárias a partir de meados da década de 70 foi o engajamento, no cenário de lutas pela redemocratização, de grupos de militantes da Igreja Católica no sentido de construção de serviços básicos para as comunidades pobres. Este é o caso, por exemplo, de uma creche fundada pelo Padre Paulo Riou, na favela Morro Azul situada no bairro do Flamengo, zona sul do Rio de Janeiro. Segundo consta em manuscrito – onde estão registrados alguns dados do histórico da creche do ano de 1979 ao ano de 1985 –, a creche foi fundada com a finalidade de “receber crianças de domésticas, a partir de três meses até três anos de idade, filhos de mães que não tem com quem deixar seus filhos”. Durante a descrição da solenidade de abertura da instituição a Freira, que se ocupou do registro histórico, anotou: “estiveram presentes autoridades da LBA com a qual foi feito convênio”, ainda sobre a LBA, mais a frente, a irmã registra: “da LBA recebemos, além da ajuda financeira ofertas de carne, leite, ovos e etc (...) toda a escrita e boletins da LBA são feitos por Irmã Antônia Maria, com amor e carinho especiais”. Através deste registro podemos observar as diversas parcerias estabelecidas na construção das creches comunitárias, neste caso, entre a própria comunidade que contribuía com a força de trabalho – visto que muitas mães, para manter seus filhos matriculados, faziam trabalho voluntário – a Igreja Católica e a LBA.

No decorrer do processo de construção das creches comunitárias esta multiplicidade de parcerias se faz presente na grande maioria dos casos. Contudo, a partir da criação da Secretaria de Desenvolvimento Social, esta passa a canalizar as demandas e articular as parcerias estabelecidas para dar conta destas. Sendo assim, usaremos o percurso das ações da SMDS como analisador da trajetória das creches comunitárias. É digno de realce que tal forma de funcionamento evidencia a cooptação pelo Estado das iniciativas da organização popular, ao mesmo tempo controlando a

construção de autonomia e barateando a forma de responder às pressões pela construção de infra-estrutura. Nas palavras de Jobim e Souza:

O governo se apropriou dos resultados de um trabalho criado e mantido, até certo ponto, pela própria população, dando-lhe uma orientação diversa da que existia originalmente. O serviço da população foi usado quando lhe deveria ter sido prestado (JOBIM E SOUZA, 1988 p.64 *apud* GUIMARÃES, 2006, p. 90).

Um primeiro movimento de atuação do Estado em torno de uma solução para a guarda das crianças acontece já dentro do processo de intervenção da SMDS nas favelas do Rio de Janeiro. Intervindo em uma solução encontrada pelas mães trabalhadoras, deixar os filhos com outras moradoras da comunidade, a secretaria estabelece o projeto “Famílias Solidárias”, em convênio com LBA. Em sua fase embrionária o projeto se limitava ao fornecimento de sacolas de alimentos por criança e funcionava apenas em duas favelas: Vidigal e Catumbi. “Tal serviço ficava a cargo das “mães crecheiras” que recebiam as crianças em suas próprias casas. Era um trabalho voluntário com um único objetivo: “guardar” as crianças para as mães poderem ir trabalhar” (MARTINS, 1992, pág. 56). Ainda que as creches domiciliares, atuantes através das mães crecheiras, sejam iniciativas originárias de pressões da comunidade por uma ação do poder público, ambas as soluções – deixar as crianças com vizinhas ou com as mães crecheiras – se dão de forma que o cuidado com as crianças permanece ligado ao privado, concernindo à mãe, à família, e à mulher que a substitui durante sua jornada de trabalho.

Além do projeto de repasse de alimentos para as mães crecheiras através de convênio com a SMDS, a LBA atua na implementação das Creche Casulo, comentado anteriormente, através da Coordenação do Bem-Estar Social da Prefeitura. Previa-se, em cada Casulo, o atendimento de 30 crianças moradoras das comunidades, com ação extensiva as famílias e à comunidade, não se limitando ao atendimento à criança.

O projeto “Família Solidária” passou em 1982 por uma avaliação, na qual concluiu-se que a distribuição de alimentos era insuficiente para suprir as necessidades das crianças. Além disto, verificaram que os alimentos doados eram usados de maneira indevida, sendo muitas vezes utilizados pelas próprias mães crecheiras que, tanto quanto as usuárias do serviço, passavam por dificuldades financeiras. Esta avaliação levou à

reformulações no projeto, dentre as quais destacamos a criação de uma nova figura, a visitadora, com a função de fiscalizar e orientar o trabalho das mães crecheiras. Reformulado o projeto é também renomeado, passando a ser chamado “Consolidação e Apoio às Creches Domiciliares em Áreas de Baixa Renda”.

O aumento da demanda por serviços que dessem conta do cuidado e da educação das crianças enquanto suas mães iam para o trabalho aliada a crescente organização da sociedade civil na luta por direitos básicos levou associações de moradores e grupos organizados de mulheres a pressionar a SMDS para ampliação do projeto. Assim, mais 3 favelas foram incorporadas ao projeto, são elas: Vila do Céu (Santa Cruz), Morro Santa Marta (Botafogo) e Parque Bela Vista (Honório Rangel).

Mesmo frente ao aumento da demanda por acesso ao serviço, atribuído a crescente necessidade, os usuários avaliaram que a “saída” encontrada para questão da guarda das crianças já não correspondia às suas exigências. Crescia, neste momento, a preocupação com o oferecimento de um espaço mais cuidado, descente e provido de condições mais adequadas ao atendimento das crianças.

O movimento produzido pela entrada de políticas oficiais voltadas para o atendimento às populações de baixa renda, baseadas na participação, favorecia o crescimento das formas de entendimento de como esses serviços básicos deveriam ser prestados pelo Estado. A “alternativa”, precária e deficiente, não tinha mais espaço, nem justificativa para existir. O discurso levado às comunidades pelos projetos era de que era direito da população ter serviços públicos que satisfizessem suas necessidades. (MARTINS, 1992, p. 57)

Somente em 84, contudo, depois de concluídas as negociações com o UNICEF, que a SMDS assumiu “integralmente” algumas creches comunitárias, transformando o projeto em “Consolidação e Apoio a Creches Comunitárias em Áreas de Baixa Renda”. Os espaços físicos foram transferidos para prédios de associações, Igrejas, Clubes. Mesmo tendo ocorrido em um contexto de luta por direitos a acesso a serviços públicos, a transformação – creches domiciliares para creches comunitárias – foi, mais uma vez, paliativa para minimizar pressões que a SMDS recebia por parte das associações. Ainda que em certo grau tenha-se atendido as reivindicações das comunidades, isto foi feito da

forma menos onerosa para o poder público, utilizando prédios já existentes, muitas vezes construídos pelos próprios moradores. Esta postura está ligada ao barateamento dos serviços públicos para a população de baixa renda, orientada, neste momento, pela política de intervenção do UNICEF. Recomendava-se a diminuição dos custos com o atendimento visando atender o maior número de crianças possível. Para tal, era fundamental o envolvimento das famílias e da comunidade no trabalho com as creches e pré-escolas.

O movimento que levou a passagem das creches domiciliares para creches comunitárias pode ser considerado o início do que chamamos processo de institucionalização das creches comunitárias. Assim, o cuidado, até então recluso a esfera familiar, sendo considerado um problema particular, começava, em certo grau, a se tornar uma questão coletiva e, com isto, os usuários passam a se mobilizar para exigir a qualidade do atendimento.

Em relação ao processo de institucionalização das creches convém levantar alguns pontos para discussão. É inegável que o fato de o projeto SMDS/UNICEF ter acampado o projeto de Consolidação e Apoio às Creches Comunitárias significou, por um lado, um ganho da população. Isto porque mesmo nas creches em funcionamento no momento de implantação do projeto, construídas a partir de iniciativa comunitária, os problemas com custos e manutenção vinham se tornando impeditivos de sustentação. A intervenção SMDS/UNICEF, no entanto, trouxe também uma série de questões para estas iniciativas, como a instauração de um dúbio funcionamento. Se, por um lado, são alternativas populares que denunciam a ausência de políticas públicas para educação, por outro

a existência e manutenção dessas redes paralelas, deficitárias na qualidade e atendimento, mas ainda mantidas pela população ou em parceria com o Estado, só reforçaria e contribuiria para que o mesmo investisse menos verbas públicas, utilizando-se dessas experiências através do discurso de participação comunitária e de divisão de responsabilidades. (MARTINS, 1992, p. 48)

Instaura-se, desta maneira, a confusão entre o que é comunitário e o que é estatal levando-nos a questão: a que interesses servem estas instituições?

Uma situação vivida na em uma creche comunitária na Rocinha mostra o quanto a confusão entre público e comunitário pode funcionar como instrumento de desmobilização política, impedindo a luta da população por direitos – situação que permanece inalterada, visto que se passou no ano de 2005. Diante do constante atraso no pagamento de seus salários, as funcionárias da creche decidiram se organizar para reivindicar providências. Foram informadas pelo Ministério Público que ao moverem um processo a acusação cairia sobre a própria instituição e não sobre a Prefeitura, que é responsável pelo repasse de verbas. Ao firmar convênio com a Prefeitura, através da SMDS, a creche em questão atestava (assim como todas as outras creches conveniadas), em contrato assinado, que tinha possibilidades de se manter em funcionamento mesmo sem o referido convênio. Afirmação que ambas as partes sabiam irreal e que colocava, neste momento, a creche em situação de responder a um processo jurídico. Neste contexto, a possibilidade de organização para pressionar o real responsável pelo atraso do pagamento através de uma greve, por exemplo, tornasse impossível, já que este se mantém protegido pela política de convênios. As educadoras, moradoras da comunidade, ao mesmo tempo, se solidarizam com as famílias que atendem. Fechar a creche significa muitas crianças em casa e poucas mulheres da comunidade indo para o trabalho. Neste momento pesam também as próprias características do trabalho realizado, por ter um caráter comunitário se baseia em noções como a de construção de redes de solidariedade. Desta forma, ainda que as algumas funcionárias tenham se engajado em um movimento de greve, a instituição manteve suas portas abertas, pois contou com o trabalho voluntário de mães das crianças frequentadoras.

Cabe ressaltar que o convênio SMDS/UNICEF iniciou o projeto de apoio às creches comunitárias na Rocinha. Escolha justificada justamente por avaliarem que nesta comunidade a organização dos moradores em torno de soluções para a melhoria de sua condição de vida, incluindo iniciativas de creches e escolas comunitárias, era bastante significativa e a participação da comunidade em todas as etapas do programa configurava-se como um objetivo central da proposta do Fundo.

Desde o início de sua implantação, o projeto apresenta algumas características que o acompanharam na sua expansão e que são alvos de críticas por parte dos moradores. A formação do quadro funcional, por exemplo, se construiu em cima da priorização do

trabalho comunitário à formação de educador, o que configurou um atendimento prestado por professores, majoritariamente, leigos. Além da formação, outra questão que aparecia nas avaliações do projeto se referia a seleção dos profissionais, em um relato encontrado em documento interno do projeto estes dois paradigmas são avaliados:

Se fizermos uma avaliação dessa seleção veremos que foi priorizado o trabalho comunitário em detrimento do trabalho como educador. Além disso, os critérios de escolha muitas vezes sofreram interferência de amizades pessoais, independente de capacidade para o trabalho como educador comunitário. (SMDS – Relat. S/D.)

Assim, o processo de expansão do projeto é acompanhado de discussões de diferentes campos, a destacar a questão da representação comunitária e da própria estrutura da SMDS, que trazem para seu interior disputas e insatisfação. A representação comunitária, essencial para a realização do projeto, virou um ponto de disputas a partir da maneira como a SMDS se posicionou frente aos projetos direcionados para as favelas. Em lugar de assumir integralmente a administração dos projetos, a SMDS funcionava através de solicitações de grupos de moradores. Com o aumento da demanda entra em discussão a legitimidade dos canais de representação e a SMDS, entendendo que a Associação de Moradores era historicamente reconhecida pelo Estado como órgão representativo, define esta entidade como a oficialmente representativa. Esta escolha absoluta trouxe, em muitos casos, as disputas que já ocorriam nas comunidades para dentro do Projeto.

Mesmo apresentando muitos problemas, a repercussão do projeto desenvolvido na Rocinha, aliada à demanda das comunidades por soluções para guarda e educação das crianças, fez chegar a SMDS inúmeras solicitações de apoio à implantação e manutenção de creches. Assim, a partir de 83 o projeto começou a atender a outras comunidades. O processo de expansão, entretanto, trás à tona a falta de infra-estrutura da SMDS. Argumentava-se, à época, que a Secretaria estaria dando “concessões”, baseada em escolhas clientelistas, a determinadas comunidades para implantar creches sem avaliação técnica e sem uma proposta político-educacional definida. Diante da falta de recursos humanos da secretaria para a prevista supervisão das instituições conveniadas acabava

que as concessões respondiam a fins eleitoreiros e expandia-se o emergencial, o paliativo da educação e guarda das crianças.

Em 1985 a articulação SMDS/UNICEF foi desfeita, ambos os lados justificavam o rompimento do convênio por incompatibilidade política, as explicações dadas corroboram tal incompatibilidade. Enquanto o UNICEF alegava que sua postura “tecnicamente” neutra não era compatível com a prática essencialmente política da SMDS (MARTINS, 1992), a SMDS através do Secretário Mauricio Azedo, que toma posse no ano subsequente a saída do UNICEF, faz a seguinte análise:

Nós [SMDS] tínhamos uma visão crítica do UNICEF, porque considerávamos que ele mantinha uma espécie de relação colonial com o Município do Rio de Janeiro. [...] O UNICEF, na época, não tinha uma intervenção que justificasse o que ele obtinha como contrapartida do Município. [...] para mim [essa participação do UNICEF] tinha um sabor especialmente adverso – gente do Primeiro Mundo, com idéias do Primeiro Mundo, que queria transmitir doutrinas de atuação em comunidades populares a povos do Terceiro Mundo, como o povo brasileiro. (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2004, p. 113-114, *apud* TATAGIBA, 2006, p. 138).

A partir da dissolução do convênio a SMDS assumiu uma nova postura frente às comunidades, os projetos de creches e escolas comunitárias foram unificados originando o Programa de Atendimento à Criança (PAC). Com a unificação foram abertas discussões importantes como as relativas à concepção do trabalho que deveria ser desenvolvido com a criança, o papel da pré-escola, diferenças do trabalho por faixa etária e quanto à jornada diferenciada, as creches funcionavam 8 horas e a pré-escola 5 horas diárias. O PAC previa a mudança de regime de contratação de RPA para CLT com os objetivos de regularizar a situação trabalhista e diminuir a alta rotatividade de funcionários. A regularização da contratação dos funcionários, no entanto, trás à baila a questão das relações entre Estado e Movimento Comunitário, além de originar funcionários públicos contratados sem a realização de concurso e sem exigência de formação.

No início da gestão de Azedo, 1986, quando o Programa de Apoio às Creches Comunitárias já estava em funcionamento há 6 anos, foi criado o primeiro documento de normatização do PAC, através da resolução 28 de 08/05/1986. Nesta normatização ficou

estabelecido o caráter do trabalho, os critérios de implantação, a estrutura, o funcionamento e a forma de gestão de equipamentos de creches e escolas. Tal documento significou um avanço na institucionalização e estabeleceu um maior comprometimento do Estado na implantação e manutenção dos serviços de educação nas favelas do Rio de Janeiro. Contudo, a falta de recursos, ainda não solucionada, mais uma vez manteve estas resoluções muito mais no plano de propostas do que de ações efetivas.

A conturbada conjuntura política do país e, particularmente, do município do Rio de Janeiro levou, mais uma vez, a troca de secretário da SMDS. Com isto, o petista Sergio Andréa assumiu a secretaria tendo como proposta:

a implantação de uma política de urbanização das favelas, a montagem de equipamentos urbanos, de creches e escolas e a garantia de qualidade no Programa de Educação, entre outros pontos significativos, assim como a transformação das relações até então estabelecidas, rompendo vícios antigos, dando respostas às demandas populares, não como troca de favores, mas como direito do cidadão. (MARTINS, 1992, p. 88)

Durante sua gestão foi criada uma equipe de capacitação, em cujas diretrizes é possível perceber a crescente preocupação com a construção de um programa de educação pré-escolar, marcando diferenças com o viés eminentemente assistencialista até então adotado. Neste sentido, foi realizado um processo de seleção de profissionais para trabalhar no campo de forma que, através de cuidado minucioso com a seleção, fosse promovida uma mudança na linha política adotada no serviço. As transformações que estavam em jogo levaram a necessidade de reformular a Resolução 28, dando origem, depois de um longo processo, a Resolução 90. Conferindo as resoluções contidas neste documento um caráter de mudanças político-filosóficas justifica-se a necessidade de também mudar o nome do programa que passa a ser chamado PEPE – Programa de Educação Pré-Escolar.

Martins (1992) ressalta que, além de apresentar uma preocupação efetiva com o caráter educativo na prática do serviço, o PEPE evidencia-se pelo fato de ser oferecido pelo Estado como um direito da população e um dever do poder público. Todavia, mesmo apresentando reformulações que exprimiam a intenção de promover uma transformação

no campo de atendimento à infância pobre, o PEPE esbarrou em entraves já comuns as investidas na área. A situação econômica do Município que já era grave se tornou ainda mais precária com as enchentes que assolaram o Rio de Janeiro no início de 1988. Assim, além das verbas escassas, o Programa se viu sem mão-de-obra, já que esta foi encaminhada para prestar assistência aos desabrigados.

Seguindo o movimento de descontinuidade que acompanha a SMDS desde sua criação, as eleições de 1989 implicaram, mais uma vez, na mudança do secretário e, junto com este, da linha política adotada pela secretaria. A Resolução 90 foi revogada, significando, na análise de Martins (1992), um retrocesso no processo de responsabilização do Estado, pois retomasse o caráter de apoio às iniciativas comunitárias. Assim, mais tarde, o projeto foi novamente rebatizado como Departamento de Apoio a Creches e Escolas Comunitárias.

Este projeto, efetivado a partir da resolução 98, se insere, contudo, em um contexto diverso do que vinha acompanhando os programas de apoio às creches comunitárias até então empreendidos pela SMDS. A discussão sobre o embricamento entre o que é público e o que comunitário vinha sendo analisada pelos usuários e pela SMDS em perspectivas opostas. Os usuários avaliavam que o comunitário se estabelecia muito mais como uma alternativa precária diante da falta de investimento do Estado, não sendo uma opção escolhida por eles, do que como a efetivação de uma educação popular pensada pela comunidade. Desta forma, a maior responsabilização do Estado pelo projeto era vista com bons olhos pelos usuários.

No entanto, na visão da SMDS, o fato de o programa apontar distorções no seu caráter comunitário, tendo em vista que os funcionários comunitários estavam ligados ao poder público, era um problema para o programa. Esta constatação levava a SMDS a considerar necessário fazer reformulações. Ponto fundamental para esta visão foi a promulgação da Constituição de 88, na qual ficou definido que a contratação para o serviço público só pode ser feita através de concurso, postura que não figurava como opção da SMDS.

A partir destas duas questões, impossibilidade de contratação e mudança de linha de trabalho, a SMDS trouxe como proposta o repasse de verbas para as instituições comunitárias e/ou filantrópicas que geriam as creches comunitárias. Com esta “nova”

forma de convênio, as creches comunitárias que se viam em vias de ser encampadas pelo governo não só em termos financeiros, mas também pedagógicos, voltariam a funcionar como instituições conveniadas a prefeitura através da SMDS. As pressões que a secretaria recebeu por parte de algumas creches, entretanto, levaram a existência de dois sistemas de atendimento. Para as creches mais antigas funcionaria o sistema de atendimento integral e para as unidades implantadas a partir do segundo semestre de 1989, o sistema seria de convênio.

Em 1992, durante o mandato de Pedro Porfílio, o Programa de Atendimento à Criança deu lugar ao Departamento de Programas de Apoio às Creches e Escolas Comunitárias (DCE). Neste ano a SMDS passou a se organizar em três Superintendências: a Superintendência de Engenharia, Saneamento e Urbanismo Comunitário (SESUC); a Superintendência de Emergência e Serviços Sociais (SESS) e a Superintendência de Programas Sociais (SPS), que gerenciava, entre outros departamentos, o DCE.

Neste período, foi lançada a Proposta Curricular para Creches e Escolas Comunitárias, na qual foi demarcada uma direção pedagógica para estas instituições. Além deste, também são acontecimentos expressivos apontados por Tavares (1998) o rápido crescimento das creches conveniadas à prefeitura e a construção de prédios públicos para o funcionamento de creches. A este respeito a autora comenta:

Sobre essas construções, é importante registrar a sua baixa qualidade estrutural. No “corre-corre” das inaugurações (carro chefe de campanha eleitoral do secretário), boa parte das creches eram inauguradas sem as condições básicas de funcionamento: sem instalações elétricas, parte hidráulica inconclusa, às vezes com rachaduras no teto ou no piso do equipamento”. (TAVARES, 1998, p. 94).

A partir de 1998, novos critérios passam a estruturar a organização das creches, através da resolução no. 328. Analisando e comparando as resoluções da SMDS no. 163/9, de 1994, e a de no. 328, de 1998, Tatagiba (2006) destaca alguns pontos relevantes. Um primeiro é que em 1998, dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a SMDS ficou oficialmente responsável pelo atendimento em creches das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, enquanto a SME

continuava investindo no atendimento às crianças de 4 a 6 anos. Outra questão abordada é relativa aos critérios de elegibilidade presentes nas duas Resoluções. Ambas consideram o patamar de dois salários mínimos como critério de comprovação de pobreza, no entanto, em 1994 a prioridade era dada às mães trabalhadoras, enquanto em 1998, é assimilada a idéia de que o atendimento à infância está ligado às necessidades da criança e não de sua família. Sobre esta mudança de foco temos a seguinte declaração da Secretaria:

A promulgação da Constituição de 1988 acarretou algumas modificações no tratamento da questão da Educação Pré-Escolar [...]. A Educação destinada à faixa etária de 0 a 6 anos passa a ser direito da criança e não mais da mãe trabalhadora, ficando sob a responsabilidade do município. (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1995 ,p.9)

Contudo, ainda que a educação passe a ser considerada na perspectiva de direito da criança, vemos que na Resolução de 1998, como falamos dois anos após a promulgação da LDB, ao incluir-se como atribuição da família o pagamento pelos serviços prestados, em forma de “doação”, se desfaz a oferta da educação infantil enquanto direito social. Mesmo aparecendo como direito da criança a partir da promulgação da Constituição de 88 e sendo assim reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996, o acesso à educação infantil permanece, até os dias atuais, atrelado a comprovação de necessidade da família já que as vagas ainda não abarcam o contingente de crianças.

2.3 Sobre algumas repercussões da nova LDB para as creches comunitárias

Na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente a partir de dezembro de 1996, a educação infantil fica assegurada como um direito da criança. Nesta legislação afirma-se, entre outras disposições, o direito a um atendimento público e gratuito em creches, para crianças de zero a três anos e onze meses, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos, cabendo aos municípios seu oferecimento. Neste contexto, emerge a necessidade de integração das instituições de educação infantil,

até então ligadas principalmente a Secretaria de Desenvolvimento Social, a Secretaria Municipal de Educação. Este processo tem como objetivo legitimar a responsabilidade do município pelo atendimento, o caráter educativo destas instituições, instituído na LDB e, principalmente, fazer valer as necessidades e direitos, definidos na Lei, das crianças de 0 a 6 anos. A transferência não é, portanto, uma opção nem da instituição, nem do sistema de ensino, uma vez que responde a deliberações legais.

No município do Rio de Janeiro, tal integração tem início em um contexto bastante peculiar, tendo em vista os diferentes arranjos institucionais que caracterizavam o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. Um primeiro fator a se considerar no processo é a dicotomia encontrada no âmbito da prefeitura no que se refere ao atendimento em creches e pré-escolas. A responsabilidade pelo atendimento encontrava-se dividida entre a Secretaria de Desenvolvimento Social, que implementava ações, principalmente, para crianças de zero a três anos e onze meses e a Secretaria de Educação, que atendia às crianças de quatro a seis anos, sem ter envolvimento com o atendimento das crianças com idade inferior a quatro anos. É pela existência desta divisão de responsabilidades que as mudanças originadas pela nova legislação tiveram repercussões mais significativas para o campo das instituições do tipo creche. Desta forma, a superação da dicotomia creche/pré-escola, partes constituintes da educação infantil, e a incorporação das creches à Secretaria de Educação configuram-se como principais desafios no processo de transferência de responsabilidade para esta Secretaria.

Um primeiro passo no sentido de preparação do campo para integração das instituições de educação infantil ao sistema de ensino aconteceu em 2000. Neste ano, o Conselho Municipal de Educação fixou normas para autorização de funcionamento das instituições privadas de educação infantil, estabelecendo, através da Deliberação E/CME nº 03/2000, parâmetros para o desenvolvimento do trabalho oferecido por instituições particulares. É importante ressaltar que nos termos desta deliberação, as creches comunitárias, filantrópicas e confessionais são compreendidas como instituições privadas de educação infantil, ainda que prestem um atendimento com caráter público.

Em 2001, estruturou-se um Grupo de Trabalho, composto por representantes da SMDS e da SME, com objetivo de mapear a situação das creches vinculadas ao poder público e, a partir deste mapeamento, “propor medidas a serem adotadas no processo de

transição e incorporação à estrutura organizacional da SME” (Resolução “P” no. 592, 2001). A partir do mapeamento fica confirmado outro fator que dificultaria a transição. Além de haver a dicotomia, já apresentada, entre o atendimento da SMDS e da SME, haviam diferenças significativas no âmbito da própria SMDS. Isto porque, como apresentado no item anterior deste capítulo, no decorrer do processo histórico, esta Secretaria foi estabelecendo diferentes formas de vinculação com as instituições que prestavam o atendimento à criança pequena. O vínculo com a prefeitura, do total de 468 creches, se estabelecia de quatro diferentes maneiras, sistematizadas por Guimarães (2006) da seguinte forma:

1) Atendimento Direto: Creches que funcionavam em prédio público e eram mantidas pela Prefeitura integralmente, totalizando 187 unidades. A maioria eram CEMASIs, onde aconteciam vários projetos da SMDS, sendo que 173 CEMASIs eram exclusivos para atendimento em educação infantil (CEMASI-Creche). Oficialmente estas instituições deveriam atender crianças até 3 anos de idade, entretanto, muitas vezes o atendimento estendia-se até os 5 e 6 anos porque a SME não conseguia atender a demanda no período pré-escolar. Entre a saída dos CEMASIs e entrada nas unidades mantidas pela SME, havia uma evasão de 40% das crianças de 4, 5 e 6 anos, porque a maioria saíria do horário integral para permanecer na unidade em horário parcial.

2) Atendimento Indireto em Convênio de Apoio Integral: Creches que funcionavam em prédios que não eram da Prefeitura, mas esta se responsabilizava por todo o atendimento: treinamento de pessoal, recursos financeiros, gêneros alimentícios, material didático-pedagógico básico, material de consumo, funcionários, manutenção e seleção de pessoal e supervisão sistemática efetuada através de visitas mensais. Eram creches comunitárias de convênio integral que totalizavam 131 unidades.

3) Atendimento Indireto em Convênio de Apoio Nutricional: Creches que também funcionavam em prédios que não eram da Prefeitura, mas esta só cobria os custos com a merenda através do envio de gêneros alimentícios. Ao todo existiam 131 creches comunitárias que funcionavam com este tipo de apoio público.

4) Atendimento Indireto do Convênio SEAS (Secretaria de Estado e Assistência Social): Creches comunitárias que recebiam verba do Governo federal através desta Secretaria (que é um órgão federal). A prefeitura, através da SMDS, repassava a verba que vinha do Estado e que estava vinculada ao Governo

Federal. O valor da per capita era de R\$ 17,02, o que significa que a creche recebia este valor por cada criança matriculada / mês em horário integral (GUIMARÃES, 2006, p. 110).

Diante deste quadro que evidencia as diferentes formas de relação entre a prefeitura, através da SMDS, e os equipamentos de atendimento, o GT estabelece medidas a serem tomadas para incorporar gradativamente estas instituições ao sistema de ensino. Dentre estas medidas, situa-se a proposta de que a SMDS e a SME iniciem uma “gestão compartilhada” das creches. Neste sentido, a SME assume inicialmente a supervisão pedagógica das creches localizadas em prédios públicos, assumindo-as integralmente como creches públicas apenas a partir de 2002. Quanto aos profissionais alocados nestas instituições, definiu-se que deveriam ser gradativamente substituídos por professores, sendo aceito que inicialmente 50% estivesse com a formação para exercício em magistério em andamento. As creches conveniadas deveriam também ser supervisionadas por profissionais designados pela SME com o objetivo de, até o final de 2003, serem também vinculadas à secretaria de educação.

Vale ressaltar que mesmo as creches que recebiam o apoio integral da prefeitura e que, no momento da transição para SME, foram incorporadas como creches municipais, também têm origem no movimento que levou a construção das creches comunitárias no contexto da SMDS, sendo até o momento da municipalização assim consideradas. Durante todo o período em que a SMDS, através de convênios estabelecia parcerias com as instituições comunitárias, estas constituíam a única rede de atendimento à criança de zero a três anos e onze meses. Somente a partir de 2001, com a entrada das creches no âmbito da educação, que este cenário se modifica, já que passam a existir creches municipais.

Uma vez que fica estabelecida a transferência gradual para a secretaria de educação, definiu-se a necessidade de um acompanhamento deste processo através de uma Comissão de Transição. A tarefa desta Comissão era produzir relatórios que registrassem todas as etapas a serem implantadas.

O Conselho Municipal de Educação (CME) redige duas deliberações importantes no que diz respeito à passagem das creches conveniadas para SME. As Deliberações E/CME No. 06 de 25 de setembro de 2001 e E/CME No. 07, da mesma data. Através

destas deliberações é regulamentado o credenciamento das instituições ao CME, que exige a identificação da instituição mantenedora e de seu representante legal. Além disto, são fixadas diretrizes para o funcionamento das creches comunitárias, filantrópicas e confessionais. Defini-se a obrigatoriedade de serem dirigidas por profissional com formação pedagógica, o limite de crianças permitido por profissional e a obrigatoriedade do quadro de professores ser constituído por, pelo menos, 50% de profissionais formados e a outra metade em formação. A partir de outubro de 2001, a renovação do convênio com a prefeitura, agora através da SME, passa a depender do cumprimento destes quesitos. Na Deliberação E/CME No. 06 de 25 de setembro de 2001, Art. 5º, parágrafo 4º, figuram como dever da Secretaria Municipal de Educação o cadastramento dos profissionais sem a formação necessária e “adotar as providências necessárias para o acompanhamento e controle da formação dos profissionais” cadastrados.

Em 2003 foi feita uma avaliação do processo, na qual foram identificadas algumas dificuldades no que tange o cumprimento das Deliberações redigidas pelo Conselho Municipal de Educação para que se efetivasse o processo de integração da educação infantil ao sistema municipal de educação. As instituições de educação infantil na modalidade creche que eram mantidas integralmente pelo poder público, ainda que com alguns entraves⁷, passam a funcionar efetivamente como creches públicas municipais. Contudo, grande parte das instituições comunitárias, filantrópicas e assistenciais que eram conveniadas a SMDS, encontravam dificuldades para se adequar aos novos parâmetros estabelecidos. Isto porque, na prática, tanto a orientação quanto o apoio dado a estas instituições para cumprirem as exigências estabelecidas era bastante precário. Diante destas dificuldades, o Conselho Municipal de Assistência Social solicitou junto ao Conselho Municipal de Educação a extensão do prazo, que expirava em dezembro de 2003, para que estas instituições pudessem se adequar às novas exigências.

Frente à negativa do Conselho Municipal de Educação, a SMDS criou os Núcleos de Atendimento à Criança – NACs –, como alternativa temporária para as creches que ainda não estavam aptas a firmar convênio com a SME. Os NACs funcionavam mantendo a forma de convênios, através dos quais, a SMDS repassava verbas para as

⁷ No que se refere a formação dos profissionais, por exemplo, evidencia-se que a adequação as novas exigências de formação ficou a cargo de cada trabalhador, dependendo de seu esforço individual, não tendo, portanto, o apoio previsto nas medidas de transição.

instituições mantenedoras (Igrejas, ONGs, Associações de Moradores e etc.). A proposta dos NACs incluía diretrizes detalhadas que visavam um atendimento de qualidade, englobando atividades recreativas, educacionais e promocionais voltadas para às crianças de zero a três anos e onze meses residentes em comunidades do Rio de Janeiro. Sobre o Projeto NAC, Guimarães coloca:

A intenção com essa medida emergencial provisória para as creches era a de manter o atendimento oferecido nas instituições que não atenderam às normas de exigência da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação. Esta alternativa proporcionaria, também, mais um prazo para que a regularização dessas creches comunitárias sob forma de NACs, fosse efetivada junto à Educação. (GUIMARÃES, 2006, p. 132)

O quadro do atendimento comunitário às crianças de até quatro anos de idade, em 2004⁸, ano de criação do NAC e primeiro ano de convênio das creches comunitárias com a SME, era composto por 105 creches já conveniadas a SME e 143 creches ligadas a SMAS⁹, através do NAC. Totalizando um contingente de 248 creches comunitárias responsáveis pelo atendimento de 20.765 crianças. Em 2005, final do prazo de um ano estipulado para a vigência do NAC, 85 das 143 creches atendidas por este programa conseguiram firmar convênio com a SME. Entretanto, 58 creches não conseguiram se adequar às exigências, grande parte destas foi obrigada a encerrar suas atividades devido à falta de recursos, as que continuaram em funcionamento passam a ser consideradas, a partir de então, ilegais frente à SME.

Com a conclusão do Projeto NAC, quando as creches comunitárias são incorporadas a Educação através da política de convênio, um novo panorama de atendimento às crianças pequenas em creches se configura no Rio de Janeiro. Dentro deste novo panorama, se extingui a duplicidade de órgãos, já que o atendimento passa a ser gerenciado unicamente pela Secretaria Municipal de Educação. Contudo, contrariamente ao que se pressupunha com a instituição da educação infantil, equidade de atendimento e universalização do direito ao acesso, o Sistema Municipal de Ensino

⁸ Fonte: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro – SMDS e SME – 2004.

⁹ Como falamos, a partir de 2004 a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social é integrada a nova Secretaria de Assistência Social.

mantém um duplo atendimento – antes representado pelas diferenças entre a SMDS e a SME. Isto porque passam a coexistir, no âmbito da SME, dois sistemas distintos de atendimento, com mesmo objetivo de atender crianças de até três anos e onze meses: o sistema de creches municipais e o sistema de creches comunitárias conveniadas.

Considerando o duplo sistema de atendimento, em 2007, o panorama do atendimento às crianças em creches¹⁰, era composto por 238 creches municipais e 165 comunitárias. Estes números demonstram que, enquanto em 2004 a rede de creches comunitárias – somando as já conveniadas a SME e as ligadas a SMAS através do NAC – era composta por 248 creches, em 2007 este número se reduz para 165 instituições que atendem a 13.542 crianças. Evidencia-se assim que 83 instituições ficaram à margem do apoio público do município, muitas destas foram obrigadas a encerrar seu funcionamento deixando aproximadamente 7000 crianças excluídas do direito ao acesso a educação infantil.

Mesmo frente a este quadro, o processo de incorporação das creches comunitárias ao sistema municipal de ensino é considerado concluído. Fica estabelecida, assim, a política de convênios, na qual a responsabilidade da SME restringe-se ao repasse de verbas por criança matriculada na instituição e a fiscalização do uso da verba repassada. A instituição mantenedora (ONG, instituição religiosa ou setor próprio da creche comunitária) como representante legal da creche, tem responsabilidade pelo atendimento, pela prestação de contas junto à SME, bem como por toda a organização financeira e institucional da creche.

A política de convênios, historicamente presente no atendimento do município à criança pequena em creches, faz transparecer que a incorporação das creches comunitárias à Secretaria de Educação pouco modificou o padrão até então estabelecido. Esta prática de repasse de verbas vem sendo utilizada de forma que o atendimento seja ampliado sem, contudo, aumentar a quantidade de verbas públicas alocadas à educação infantil; sem, tampouco, haver um envolvimento do poder público na transformação das práticas cotidianas das creches comunitárias. Uma vez que são consideradas instituições privadas, não cabe uma intervenção municipal para além da legislação e o repasse e controle das verbas. Ainda assim, o atendimento prestado por estas instituições, engrossa

¹⁰ Fonte: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro – SME – 2007.

o contingente quantitativo do atendimento público do município à criança pequena. Desta forma, ao mesmo tempo em que a creche comunitária é considerada instituição “não-pública” – quando público é tomado como sinônimo de estatal – é obrigada, nos termos da lei, a manter um atendimento público – gratuito – e de qualidade, sem, contudo, receber apoio efetivo para tal.

Esta realidade tem conseqüências para os arranjos jurídicos e financeiros – oriundos das parcerias público/privado – das creches comunitárias que permanecem em um controverso lugar de serem instituições que oferecem um atendimento público, já que recebem crianças encaminhadas pelas Coordenadorias de Educação, com administração privada. Estes atravessamentos têm conseqüências para as práticas cotidianas das instituições tendo em vista que dependem de recursos próprios para manter a qualidade do atendimento.

**II. Processos da construção de uma forma de atuação:
agindo e pensando a atenção à infância**

CAPÍTULO 3

Construindo uma nova forma de lidar com os pequenos e pensando a prática do psicólogo

Como vimos, o processo de transferência de responsabilidade pela educação infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação teve repercussões significativas para o campo das creches comunitárias. Muitas destas creches encontraram grande dificuldade para se adequar às novas diretrizes instituídas pela Secretaria Municipal de Educação. Dificuldades em alguns casos intransponíveis visto que, ao final do processo de incorporação ao sistema de ensino, das 248 creches comunitárias envolvidas, apenas 165 conseguiram firmar convênio com a SME.

É importante ressaltar que as creches consideradas não aptas a firmar convênio com a SME, assim foram consideradas devido à avaliação, por parte desta Secretaria, de que aspectos relativos, por exemplo, a estrutura física ou a recursos humanos, considerados indispensáveis para o oferecimento de um ambiente que promova a educação e o cuidado das crianças de forma satisfatória, não estavam sendo respeitados. Contudo, é inegável o importante papel que estas instituições representaram no oferecimento de um atendimento à criança pequena quando o poder público permanecia omissos. Em função da realização do presente trabalho visitamos uma creche comunitária localizada na Rocinha, considerada primeira creche comunitária do Rio de Janeiro. Nesta ocasião tivemos a oportunidade de ter uma longa conversa com a diretora da referida instituição. Ao falar sobre as ações da creche que dirige (que incluem reuniões periódicas com todas as creches da comunidade) a diretora colocou que existem na Rocinha 40 creches comunitárias, ainda que apenas 11 sejam conveniadas a SME. Vemos por este relato que a importância destas instituições é ainda atual tendo em vista que as vagas oferecidas pelo município não são suficientes para suprir a demanda por atendimento. Esta é uma discussão extensa e importante, no entanto, não nos aprofundaremos aqui por não constituir o foco do presente trabalho.

As 165 creches que firmaram convênio com SME passaram por um momento de profundas transformações tendo em vista as exigências que tiveram que cumprir para tal.

Muitas destas instituições recebiam, além de ajuda financeira, apoio pedagógico da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, o que deixou de acontecer. Dessa forma, tiveram que “correr atrás” de soluções próprias para manter um atendimento de qualidade.

A consolidação de diretrizes e normas em uma legislação, não leva a adaptações automáticas as mesmas. O processo histórico que acompanhou a construção dos equipamentos de atendimento à criança pequena continua repercutindo nas práticas destas instituições. A busca de alternativas para que os direitos, consolidados na lei, sejam, mais do que proclamados, uma realidade da população infantil, constitui-se como um desafio. Principalmente quando encaramos como objetivo incluir nestas práticas o respeito à diversidade, o rompimento de um contexto que não leva em conta a cultura das crianças nem, tampouco, as trajetórias dos professores. Kramer (2006, p. 805), coloca sobre as creches comunitárias:

O desafio posto é: como conciliar uma realidade caótica com o imperativo de oferecer às crianças “um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, lingüísticos, afetivos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser indivisível” (Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, CEB no. 1, artigo 3º. Parágrafo III, Brasília, 1999)

A contextualização dos processos que acompanharam a construção das creches comunitárias por onde passa grande parte da população infantil brasileira, deixa um campo aberto de reflexões. Com que instrumentos as creches comunitárias vão se adequar às novas diretrizes? A partir de que ferramentas vão pensar suas práticas?

As creches situadas nesta conjuntura que foram à procura por um trabalho de psicologia. Consideramos fundamental apresentar o processo de construção deste trabalho de psicologia – a Casa da Árvore – para refletirmos a respeito das possibilidades de interação com as creches comunitárias e o mesmo. Com esta intenção apresentaremos neste capítulo os atravessamentos que levaram a construção do projeto de extensão Casa da Árvore e a sua posterior inserção no campo das creches comunitárias.

3.1 As crianças encaminhadas para atendimento psicológico no SPA da UERJ: desconstruções e acolhimento – primórdios da Casa da Árvore

A Casa da Árvore surgiu como uma aposta na construção de um novo dispositivo de atendimento psicológico às crianças e às suas famílias. Tal aposta partiu de questões suscitadas pela experiência de atendimento no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na década de 70, momento da fundação do atendimento infantil do SPA, a hegemonia no movimento psicanalítico e psicológico no Brasil, principalmente na área infantil, estava com o modelo da psicanálise inglesa de atendimento individual. A rigidez do *setting* imposta por este modelo coloca uma série de questões para um atendimento público que é procurado por uma enorme quantidade de pessoas.

O serviço enfrentava problemas vindos de uma grande procura pelo atendimento e, pela impossibilidade de absorver tamanha demanda, formava-se uma enorme fila de espera. Paradoxalmente, a taxa de evasão era também muito alta e, em muitos casos, os inscritos para atendimento não chegavam nem a comparecer à entrevista de triagem. Frente a este quadro, os profissionais responsáveis pelo serviço foram levados a refletir sobre os fatores que contribuía para o volume de pedidos de atendimento o que culminou no questionamento do modelo clínico que vinha sendo empregado.

Debruçadas sobre essas questões, Milman e Werneck (1994)¹¹ afirmam que a especificidade do atendimento na rede pública “não se situa no âmbito da constituição subjetiva, mas sim no da construção do espaço clínico, especialmente com a clientela infantil”. Constatam, em intercâmbio clínico com profissionais da Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, que a grande demanda, direcionada a serviços públicos de atendimento psicológico, “não equivale a uma real incidência de psicopatologia das crianças”. Diante desta complexa constatação investigam os fatores que contribuem para que, ainda assim, tantos pais procurem o serviço.

A família, segundo a análise das autoras, vem passando por transformações decorrentes, em grande parte, do lugar central que o consumo toma na atual ordem social. Como consequência os papéis familiares, antes estruturados hierarquicamente, tendem ao

¹¹ As autoras foram Supervisoras da Clínica Infantil do Serviço de Psicologia Aplicada da UERJ.

nivelamento dos membros, iguados enquanto consumidores. Este imperativo colabora para o desamparo dos pais no exercício de sua função que, frente à nova ordem, são levados a redefinir seu lugar. Neste processo de remanejamento, o “saber psi” está intrinsecamente ligado às mudanças que levam à valorização da singularidade dos indivíduos e, ao mesmo tempo, se apresenta como recurso acessível e útil frente aos problemas que daí surgem. Neste sentido:

O psicólogo funciona como um agente de modernização e tende a se transformar em um normatizador frente a um projeto coletivamente individualista. Em uma família onde deve haver espaço para desejos de cada um e onde não há uma estrutura hierárquica que garanta uma ordem, cabe ao saber psi organizar a desordem das relações familiares. Esta é a família moderna, que busca na psicologia ajuda para seus filhos, a família com a qual trabalhamos. (MILMAN e WERNECK, 1994, p. 21)

O saber psicológico se difunde no Brasil não só através de especialistas, mas também através da mídia, tornando-se, cada vez mais, um recurso para a população. Se em um primeiro momento, da criação do SPA da UERJ, contemporânea ao boom da psicologia no Brasil, os pais procuravam o serviço submetidos à ordem de “autoridades” como o médico ou a diretora, logo levavam seus filhos por conta própria. Nos dois encaminhamentos, entretanto, a maior parte da demanda tem características de diversidade e inespecificidade. Casos como o de uma diretora que compareceu ao SPA solicitando atendimento para uma turma inteira ou de uma mãe que, ao pegar seus filhos brigando, levou-os imediatamente ao serviço, ilustram este quadro. Essas situações apontam para o perigo do esvaziamento de uma série de questões que seriam relativas à outra ordem como, por exemplo, à justiça ou a direitos sociais, tratando-as como “problema emocional”.

O que estes encaminhamentos trazem à tona são as dificuldades enfrentadas por adultos afetivamente envolvidos com o cuidado da criança que, diante de sua “falta de instrumentos”, vão à procura do especialista. Françoise Dolto (2004), falando sobre a disseminação das noções de psicologia entre o grande público na França, coloca que a psicanálise vem fazendo parte de debates, tanto na imprensa, quanto na filosofia. Proliferam-se, assim, opiniões “psi” e também profissionais dispostos a aconselhar os

pais que os procuram por conta de dificuldades com seus filhos. Os pais, por sua vez, “se convencem com excessiva facilidade da própria incompetência educacional e estão prontos, quando se trata dos filhos, a depositar suas responsabilidades em mãos técnicas, como recorrem aos mecânicos quando o objeto em causa são os automóveis” (DOLTO, 2004, p. 08). Nesta difusão, acaba-se confundindo o que a autora vai chamar de psicotécnica e o que considera específico da psicanálise e, sendo assim, espera-se do psicanalista que influencie, moralize e que suas palavras tenham o efeito de um medicamento que, por sugestão, leve o sujeito a comportar-se bem. Contudo, a psicanálise, teoria e prática que trata do homem, não funciona, por excelência, como uma fórmula de normatização¹². O papel do psicanalista, dizia Dolto, não é o de desejar algo para alguém, mas de ser aquele graças a quem ele pode chegar até seu desejo.

Dentro deste contexto, Milman e Werneck chamam atenção para o duplo viés de balizamento do compromisso ético do psicólogo com os clientes no sentido de evitar se transformar na figura de autoridade ou em agente normatizador de uma família:

A atenção à relatividade da produção social da demanda de atendimento nos orientará a não agenciar cegamente a psicologização da infância e a não fragilizar ainda mais as famílias na tarefa de educar seus filhos. Indubitavelmente, pela própria autoridade de que está investido pela clientela, o melhor agente de desconstrução da demanda psi é o próprio psicólogo. Por outro lado, esta consciência não nos isenta da responsabilidade de nossa função clínica – acolher, de um lugar transferencialmente investido e com instrumentos teóricos e técnicos de que dispomos, o sofrimento daqueles que nos procuram. (MILMAN e WERNECK, 1994, p. 07)

Observamos, então, que o olhar para o sofrimento humano a partir de uma perspectiva psicológica é uma construção cultural, datada historicamente. Partindo deste ponto de vista podemos entender a grande procura por profissionais da área “psi” na contemporaneidade. No entanto, verificamos também que cabe ao psicólogo a escolha dos destinos que dará a esta demanda e, neste sentido, a escolha do dispositivo clínico parece ter fundamental importância. Avaliando o modelo que vinha sendo empregado no SPA como “quantitativamente impensável e qualitativamente inadequado” foi feita uma

¹² Este assunto será mais amplamente abordado no quinto capítulo deste trabalho.

primeira tentativa no sentido de lidar com esta situação: os grupos de pais. Utilizada na avaliação inicial dos casos do SPA da UERJ, esta prática permitia que as questões trazidas pelos pais pudessem ser trabalhadas e partilhadas por todos os participantes do grupo. Com este manejo era possível não só deslocar a criança do centro do problema, como também colocar em jogo o efeito analítico das trocas entre os participantes dos grupos o que proporcionava, em muitos casos, significativos remanejamentos subjetivos.

A experiência com os grupos de pais alcançou resultados bastante satisfatórios, contudo, não solucionou o problema de um grande número de crianças que precisavam ser ouvidas. Além disto, a dificuldade de acesso da população, que, seja pelos gastos de passagem, seja pelo tempo necessário para vir a um local distante de sua moradia, continuava sendo um fator que levava facilmente ao abandono do trabalho. Com isto, continua-se em busca por modelos adequados ao atendimento à infância encaminhada para tratamento psicológico. A partir deste percurso que se tem contato com a experiência da psicanalista francesa Françoise Dolto e sua Maison Verte.

O trabalho realizado na Maison Verte parecia ser absolutamente adequado às queixas mais freqüentes no serviço e trazer soluções para muitas das questões encontradas. O contato com esta experiência levou um grupo de psicanalistas a se organizar com o propósito de estudar o trabalho realizado na Maison Verte e a obra de Françoise Dolto. Foi neste momento me inseri neste campo de prática e de estudo.

É importante compreendermos, ainda que em linhas gerais, o funcionamento da Maison Verte de Françoise Dolto e as diretrizes que balizavam sua prática. Estes instrumentos serão fundamentais na construção de um determinado olhar para criança, de uma ética em lidar com os pequenos, que acompanhará todo o trabalho da Casa da Árvore, inclusive no momento de inserção nas creches comunitárias. É com esta intenção que passamos ao próximo item deste capítulo.

3.2. A Maison Verte

Estou profundamente convencida que não se pode tratar de uma criança sem falar a verdade do que sentimos e do que pensamos estando com ela. Falar a verdade significa considerar aquele diante de nós como um homem ou uma mulher em devir, que é

integralmente linguagem em seu ser, tendo um corpo de criança, mas compreendendo tudo que dizemos (DOLTO, 1991, p. 53).

Françoise Dolto trabalhava como psicóloga em um hospital no setor de atendimento infantil onde recebia um grande número de crianças com a queixa de fracasso escolar. Queixas que ela julgava estarem relacionadas à dificuldade de trocas interpessoais. A psicanalista percebeu, após escutar o discurso dos pais e destas crianças, que essas dificuldades provinham, em muitos casos, de muito cedo em suas vidas. Muitas destas questões tinham origem em algum não dito na primeira infância e estavam relacionadas a problemas surgidos no momento em que a rede de socialização da criança se amplia para além das relações familiares, o que acontece, na maioria dos casos, com a entrada na creche ou na escola. Dolto constatou, no entanto, que este era um período para o qual não havia dispositivos de atenção, tanto no que se refere à assistência à criança quanto ao casal parental (DOLTO, 1986).

O momento de transição para uma rede social mais ampla que a familiar tem relevância para a autora à medida que está transição acontece, muitas vezes, ao preço da separação brusca dos adultos que estiveram presentes inicialmente e que constituem, para a criança, uma referência de segurança e identificação.

A criança, nos momentos iniciais, tem a linguagem corporal como forma de comunicação. Através do choro e de agitações, por exemplo, vai estabelecendo uma relação com a pessoa que se ocupa de seus cuidados. Esta, por sua vez, através das palavras e do manejo do corpo do bebê, confere significado à suas sensações, introduzindo-o no mundo lingüístico humano. As palavras dirigidas à criança possibilitam que ela se organize e que, com essa comunicação desenvolva, através do simbólico, elementos humanizantes.

Para o lactente, portanto, é a presença do outro, através do contato corporal e da fala, que funciona como mediadora das percepções e é instauradora de sentido e de humanização. Através desta relação, mediada pelas palavras e pelo corpo-a-corpo com os adultos familiares, a criança é inserida em um mundo de significações, em uma história. Para Dolto, desde a vida pré-natal, o ser humano já está marcado pela maneira como é esperado e pelo que, em seguida, sua presença representa. A criança é, portanto, marcada pelos desejos inconscientes dos pais e quanto mais silenciosos são estes, mais terão efeito

sobre sua dinâmica. Dolto preconiza que falar é libertador, pois através da fala é possível dar sentido as sensações que estão sem direção. Assim, colocando-se os conflitos, as tensões e sofrimentos em palavras, impede-se que recaia sobre o corpo o sintoma, aquilo que poderia ser falado e caiu no não-dito. Quando sua história é colocada em palavras, a criança pode se ver relacionada a ela, relacionada, portando, a seus pais, mas não fusionada. Esta transmissão oferece a criança à possibilidade de agir como personagem singular, contribuindo de forma ativa para o seu desenvolvimento em direção a uma maior autonomia. Por estas razões, Dolto acreditava que se determinadas questões ligadas à origem e a história da criança, que, freqüentemente, não são ditas, pudessem ter sido faladas teria sido possível evitar dificuldades posteriores.

Desta forma, Dolto declarava-se favorável à socialização precoce, mas não em qualquer condição. Defendia que o contato com outros adultos e crianças, que não fazem parte de sua rede familiar, deveria acontecer inicialmente em presença daqueles que lhe dão sentido e segurança e ser sempre mediado por palavras. Assim as crianças teriam a oportunidade de estar em presença de outros sem prescindir das palavras e do acolhimento dos adultos familiares, fundamentais na mediação com o mundo social. Isto porque a criança pequena é, através de seu corpo, porta-voz de seus pais e quando estes podem falar sobre suas próprias dificuldades a criança é liberada desta posição. Além disto, o mundo do bebê é carnal, feito de percepções e trocas e, mesmo quando deixa de mamar, a criança continua durante um bom período necessitando do conforto de um colo familiar. Frente às dificuldades inerentes a este momento de separação, a autora defende que:

Era necessário criar um lugar intermediário, no qual a criança freqüentaria a sociedade e aprenderia quem ela é, e porque esta se preocupa com ela. Imaginava um lugar como um jardim público temporário, cuja vocação seria evitar a violência do traumatismo da primeira experiência social vivida sem os pais (1986, p.03).

A partir destas idéias a psicanalista criou a *Maison Verte*, um local intermediário entre a casa e a creche, entre o privado do lar e o público dos espaços sociais, no qual os pais ou responsáveis estão sempre presentes. O objetivo é propiciar um espaço de socialização, de conversas e brincadeiras, de intercâmbio para as crianças, mas também

para os pais. Intermediário na medida em que é mais dinâmico e mais amplo do que a casa, onde as relações do bebê ficam restritas à família, e mais protegido do que a creche, onde o bebê fica integralmente sem a presença dos pais.

O funcionamento da Maison Verte reflete a intenção de Dolto de não burocratizar, medicalizar ou psicologizar o acolhimento à criança e a seus pais. Assim, para frequentar o espaço, não é necessário matrícula, apenas o primeiro nome da criança e do acompanhante são solicitados. Existe um quadro negro na entrada no qual são escritos os nomes de todos presentes naquele dia. Além disto, o tempo de permanência é livre e não existem atividades obrigatórias. Existem adultos acolhedores, que podem ou não ser profissionais da área da saúde, e sempre um psicanalista, ao qual não cabe o papel de realizar consultas, mas sim a escuta, a disponibilidade para trocas e a oferta de palavras.

A aposta de Dolto é que receber as crianças junto com seus pais seria a melhor forma de acolher questões relacionadas à primeira infância. Neste momento da vida as crianças ainda estão muito relacionadas aos pais, tanto porque precisam do contato corporal com estes para ir construindo confiança para suas investidas no ambiente, quanto porque sua história está ligada a que os pais contam de si mesmos. Os pais, por sua vez, se vêem muitas vezes inseguros no desempenho de sua função de mediadores entre a linguagem do corpo de seus bebês e a linguagem verbal. Assim, através deste dispositivo, no qual a presença dos pais é obrigatória, pode-se não só acolher as crianças e acompanhá-las em seu processo de entrada no convívio social para além da família, mas também confortar e auxiliar os pais nas dores e delícias de criar os pequenos, de introduzi-los no mundo linguageiro humano. Os pais são, desta forma, ouvidos em suas questões e encorajados a largar a imagem idealizada que carregam de pai e mãe e a exercer essa função de um jeito próprio, o que os torna mais confiantes em seu papel.

Neste espaço de acolhimento, tanto os adultos quanto as crianças são recebidos e respeitados como interlocutores válidos, com quem se pode estabelecer uma relação de troca. A partir deste ponto de vista, no qual a criança é respeitada enquanto interlocutor, confere-se a esta um papel ativo em sua vida, valorizando-a como ser disponível no dia-a-dia para perpetuar o contato e os intercâmbios da maneira mais criativa possível. Sendo assim, é considerada um ser de relação, de intercâmbios corporais, afetivos e de linguagem. Esta perspectiva é uma das características marcantes do olhar de Dolto

para a criança e, conseqüentemente, da maneira como esta é recebida na Maison Verte. Ali a criança não é recebida como fusionada aos adultos tutelares, é concebida como um ser autônomo, referida a história de seus pais, mas não uma repetição do passado. O fato de o nome das crianças e dos acompanhantes ser escrito no quadro negro sem sobrenome, demonstra que os pequenos são recebidos em sua singularidade. A criança é, assim, considerada como um sujeito capaz de, a sua maneira, fazer falar seu desejo. Mesmo quando ainda não possui o recurso da fala, a criança já está imersa no mundo da linguagem, ela se expressa com os instrumentos que estão ao seu alcance sugando, adoecendo ou mordendo, por exemplo. Na Maison Verte procura-se “ouvir” estas formas de expressão da criança e mediar com palavras todas as ações que se passam ali. À medida que a criança encontra, nas palavras fornecidas pelos adultos, sentido para suas expressões, seu corpo se subjetiva. Por isso Dolto defende que “é necessário mediar tudo através das palavras com uma criança” (1986, p.08). Mas não é qualquer palavra, a palavra que se busca na Maison Verte é a da “fala verdadeira” – refere-se a um falar verdadeiramente – que auxilie crianças e adultos a lidarem com os inevitáveis e difíceis momentos de impasse, separação, frustração, confronto com o outro ou com a ordem da sociedade.

Todas estas palavras da vida cotidiana me parecem muito importantes. A criança é tão inteligente ao nascer quanto em idade adulta. Ela não tem lógica, mas ela intui a verdade do dizer, por pouco que se queira verdadeiramente se comunicar com ela. Não sei como isso acontece! Mas é operacional. A corrente passa e isto traz frutos. Não é um dizer que se perde no ar, para nada, é um dizer que deixa um traço definitivo na criança. Ela estrutura alguma coisa a partir de uma palavra plena e de uma experiência de cumplicidade com alguém que a experimenta ao mesmo tempo em que ela. Esta comunicação entre dois sujeitos, através do dizer, não é uma verbalização superficial. É uma expressão sonora auxiliada por palavras que brota do fundo das eras; alguma coisa cultural, destinada a exprimir o saber que a criança acaba de aprender e que daí em diante lhe pertence, porque ela é um ser humano e o adulto a estima com tanta consideração quanto a ele próprio (Dolto, 1986, p. 08).

A fala verdadeira, não se refere a uma essência, a crença em uma verdade absoluta, a qualidade de verdadeira é dada pela intenção da fala. Na Maison Verte busca-se despistar a fala do adulto de um conteúdo moral ou de um propósito educativo, puramente pedagógico. Diferente disto, a fala, que não se supõe inócua, é dita a criança com intenção de produzir um efeito, seja para descrever uma cena ou compartilhar um sentido. Trata-se de um trabalho que acontece a partir da presença de alguém que oferece palavras justas, qualificativos preciso, verbos que descrevam os movimentos do corpo da criança, das ações que executa.

É com esta intencionalidade embutida na fala que na Maison Verte se fala *com* crianças e não *de* crianças, incluindo-as no diálogo a partir de seu reconhecimento como uma pessoa. Frequentemente, situações vividas com sofrimento pelas crianças são tomadas pelos adultos como “besteiras de criança”, o que pode produzir ainda mais angústia para os pequenos. É comum, por exemplo, que os adultos sintam dificuldade de perceber nas crianças os sentimentos que julgam negativos, como a raiva, a inveja ou o ciúme, uma vez que atribuem a estas uma “natureza pura”. Diante desta dificuldade, o adulto, muitas vezes, acaba sufocando o que a criança está sentindo e esta se vê perdida, pois não reconhece correspondência entre o que está sentindo e o que o adulto em quem ela confia lhe diz. Estas situações tendem a produzir cisão e angústia, pois a criança fica sem parâmetros sobre a verdade de seus sentimentos. Quando, por outro lado, o adulto reconhece os sentimentos tidos como “maus” da criança, reconhece o valor e a verdade do que está sentindo, assim, esta se sente acompanhada e acolhida em seus sentimentos negativos, angustiantes. Reconhecer os pequenos como pessoas significa, portanto, ouvir seu sofrimento de um outro lugar, auxiliando, pela mediação das palavras, a construção de sentidos para seu desconforto.

A palavra justa, como nomeia Dolto, é então utilizada, principalmente, em situações corriqueiras que se passam na Maison Verte. Por exemplo, quando uma criança quer brincar com um brinquedo que já está com outra criança, mesmo que existam outros disponíveis, é comum que ela se aproxime da outra e lhe arranque o brinquedo da mão. Quando esta, finalmente, encontra um outro objeto de interesse, o novo brinquedo se torna novamente mais interessante para a primeira criança, que imediatamente se prontifica a disputá-lo. De acordo com Dolto não há nada de enigmático ou negativo

nisso, pois, de fato, o brinquedo só se torna “vivo” quando alguém o pega. Algumas crianças acabam ignorando que também são capazes de dar vida a um brinquedo e, ao observar o brinquedo nas mãos de outras, o vêem em movimento, vivo. Colocando em palavras esta sensação, o adulto pode ajudar a criança a construir outros destinos para esta, dando os pequenos acesso ao seu próprio desejo.

Na construção deste espaço de socialização, Dolto confere as leis e as regras um lugar central, isto porque as leis marcam o efeito operacional das castrações¹³ na realidade e as castrações, por sua vez, são fundamentais no processo de desenvolvimento. A autora entende as castrações como proibições a modos de satisfação anteriormente conhecidos. Quando não são permitidas determinadas realizações de desejo as pulsões são liberadas para outros caminhos e, abandonando o modo de satisfação até então experimentado, é possível chegar a uma satisfação mais elaborada. De acordo com suas palavras:

A palavra castração, em psicanálise, dá conta do processo que se consome num ser humano quando um outro ser humano lhe expressa que a realização de seu desejo, sob a forma que ele gostaria de dar-lhe, é proibida pela lei. (DOLTO, 1984, p.78)

As castrações desempenham, desta forma, um papel positivo na organização do psiquismo; são humanizantes, pois marcam a condição dos humanos como seres de linguagem, e promovedoras, tendo em vista que a partir do deslocamento dos modos de satisfação dinamiza-se a condição de acesso a uma maior autonomia. Contudo, as castrações – que evocam sempre momentos conflitantes - não podem de forma alguma ser efetuadas sem palavras. A proibição de agir como antes é vivida pela criança como um conflito, causando, muitas vezes, choque, revolta ou inibição. Para suportar a proibição e reconhecer que o adulto também é marcado por esta, processo através do qual a criança passa a partilhar as regras do laço social, a fala deve sempre acompanhar as proibições.

¹³ Para saber mais sobre castrações na obra de Dolto ver: DOLTO, F. A Imagem Inconsciente do Corpo. São Paulo: Perspectiva, 2002, DOLTO, F. No Jogo do Desejo, Zahar, Rio de Janeiro, 1984 e DOLTO, F. La Cause des Enfants. Paris: Éditions Robert Laffont, 1985.

Dentro deste ponto de vista, Dolto cria para a Maison Verte três grandes leis: a primeira é a obrigatoriedade da presença de um adulto tutelar; a segunda é a da linha vermelha, consiste em uma linha vermelha, pintada no chão, que separa os espaço onde é permitido andar de velocípede do reservado as crianças pequeninhas, onde não se pode entrar com o velocípede; a terceira é a lei do uso do avental de plástico para brincadeiras com água. Ainda que estas leis tenham sido criadas com objetivo de proteger os pequenos, elas visam, principalmente, promover a discussão entre adultos e crianças a respeito de temas como obediência e transgressão. A linha vermelha, passá-la ou não, cria situações que levam a discussão entre crianças e adultos sobre o sentido das proibições. A lei do avental de plástico promove discussões acerca das diferenças entre as maneiras de agir e se comportar em espaços públicos ou privados, visto que muitas vezes, os próprios pais argumentam que em suas casas o filho brinca com água sem o avental.

Na Maison Verte há uma equipe de três profissionais por turno, tendo, preferencialmente, um homem e, sempre, um psicanalista dentre eles. A cada turno há uma equipe diferente, que nunca se repete em uma mesma semana, o que favorece a transferência ao lugar e não, prioritariamente, a alguém específico, tal qual ocorre na clínica particular.

É importante ressaltar que ainda que o trabalho na Maison Verte seja calcado na psicanálise sua via não é a clínica nos moldes tradicionais. Por ser tratar de um espaço social, o psicanalista está fora de seu *métier*, o consultório e o meio psicanalítico. Diferente da postura neutra e pouco falante que adota tradicionalmente em seu território de origem, na Maison Verte seu papel é falar, e falar muito. O psicanalista está ali no papel de agente social, segundo Dolto, trata-se de um “psicanalista da cidade”, para o qual a psicanálise está relacionada a partilha da fala e a linguagem funciona como uma ferramenta de partilha social. A função do psicanalista, neste contexto, é “beber a angústia” e falar dos fatos como eles são, não deixando “o imaginário produzir espuma, uma espuma vazia que, pouco a pouco, faz a angústia crescer” (DOLTO, 1986 p.16). A autora afirma que o trabalho do psicanalista na Maison Verte é:

Colocar um ser humano em sua identidade, seu tempo, sua linhagem; e lhe permitir as mediações imaginárias que sustentam

a simbolização das relações humanas. E isso com palavras bem simples (DOLTO, 1986, p. 17).

Anne Marie Canu¹⁴, acolhedora da Maison Verte de Paris, ao falar da relação entre a Maison Verte e a psicanálise, afirma que a Maison Verte se apoia na psicanálise, no entanto, o psicanalista não está ali em sua função de analista, muito menos em posição de saber. Conu coloca que enquanto Freud dizia sobre o desejo do sujeito: “é o paciente que sabe”, Dolto atestava: “é a criança que sabe”, afirmando a condição da criança de sujeito do desejo. Embora o psicanalista não esteja ali em sua posição de analista, Dolto acreditava que: “os psicanalistas deveriam pagar para vir à Maison Verte. Ali eles aprenderiam sua profissão”.

3.3. A Casa da Árvore – construção de um estilo de trabalho

No contato com o dispositivo Maison Verte avaliou-se que sua forma de funcionamento poderia suprir as inquietações originadas pelos problemas encontrados no funcionamento do SPA, como, por exemplo, grande demanda e evasão. Além disto, as ferramentas presentes no funcionamento das chamadas “estruturas Dolto”¹⁵ aparecem como instrumentos importantes no que diz respeito a preocupação, defendida por Milman e Werneck (1994), de que o profissional “psi” não se cole na figura de autoridade e acabe, assim, fragilizando as famílias que o procuram frente a tarefa de cuidar de seus filhos.

Neste contexto, de busca por novos dispositivos e apoio na experiência de Dolto, foi construída a primeira Casa da Árvore. Registrada na Sub-reitoria de Extensão e Cultura da UERJ como um projeto de extensão do Instituto de Psicologia, a Casa da Árvore inaugurou seus trabalhos em 2001 em parceria com a Associação de Moradores de uma favela no Rio de Janeiro.

¹⁴ Este texto foi escrito em colaboração com Dominique Berthon, Marie Noelle Rebois e Marc Vauconsant, acolhedores na Maison Verte.

¹⁵ A Maison Verte surgiu originalmente em Paris multiplicando-se por outras cidades da França e do mundo como Quebec, Nova York, Buenos Aires, Barcelona, Lima de modo que hoje existem mais de 100 “estruturas Dolto” – como são conhecidas - ao redor do mundo.

A proposta do projeto era utilizar a Maison Verte como inspiração, procurando adaptar a estrutura criada por Françoise Dolto na França a realidade das favelas cariocas. Para iniciar este processo de adaptação foi necessário começar a trabalhar usando as estruturas Dolto como um modelo, não de uma maneira engessada e rígida mas, ao contrário, de forma flexível e sensível às demandas que surgissem a partir da experiência. Desta forma, os objetivos iniciais da Casa da Árvore, bem como sua forma de funcionamento, acompanhavam a proposta da Maison Verte. Nos organizamos de maneira que os profissionais não se repetissem em uma mesma semana, priorizando a transferência com o local, fixamos um quadro negro na entrada a fim de escrever os nomes das pessoas presentes em cada dia, pintamos no chão uma linha vermelha, separando o local permitido para a circulação de velocípedes e abrimos as portas para receber crianças de até 6 anos acompanhadas de um adulto tutelar.

Com os anos de funcionamento, contudo, a partir das situações vividas no cotidiano e diante de novas demandas, a Casa da Árvore começa a passar por algumas transformações, expandindo-se em muitas direções. A equipe, inicialmente composta por 15 psicólogos, é atualmente formada por 42 profissionais e 8 estudantes de psicologia. Passa a atuar em 6 diferentes locais, tendo como marco importante neste processo o início da participação do trabalho em creches comunitárias, inserção que constitui o foco do presente trabalho.

Com o início da atuação em creches comunitárias, consolidam-se duas frentes de ação para o trabalho da Casa da Árvore. A primeira, composta por três estruturas “Casa da Árvore”, localizadas em favelas cariocas em espaços cedidos por organizações locais como associações de moradores e a Pastoral das Favelas. A segunda, consiste na inserção de profissionais da Casa da Árvore em três creches comunitárias, ou seja, em instituições que já possuem regras de funcionamento próprias. O trabalho realizado nas creches será amplamente debatido no capítulo seguinte desta dissertação. A atuação em creches comunitárias, entretanto, encontra no funcionamento das Casas da Árvore importantes pontos de convergência, sendo assim, procuraremos descrever brevemente o funcionamento destas estruturas e as mudanças que foram sendo feitas em relação ao modelo original da Maison Verte.

Desde o início, viemos marcando diferenças entre a Casa da Árvore e a Maison Verte. Enquanto Dolto dirigia o atendimento a crianças com idade de até 4 anos, abrimos a primeira Casa da Árvore recebendo crianças de até 6 anos, pois consideramos que assim mais crianças poderiam se beneficiar do projeto. Se na França essa parcela da população não encontrava assistência, no Brasil essa situação é ainda mais grave. As crianças de comunidades de baixa renda em grandes cidades brasileiras como o Rio de Janeiro se encontram em uma situação de grande desamparo. O que podemos observar é um profundo abandono no aspecto social. Com isto, além das dificuldades intrínsecas às próprias famílias, as instituições que deveriam ou poderiam auxiliar no desenvolvimento das crianças e na sustentação de uma rede afetiva e educativa são poucas e, na maior parte das vezes, não dão conta de cumprir seu papel junto à primeira infância.

No processo de construção da segunda Casa da Árvore a diferença da faixa etária que passamos a receber se tornou ainda mais marcante. A população que começou a procurar a nova Casa nos trouxe novas questões que depois de inúmeras tentativas de mudança e extensa discussão, nos levaram a uma flexibilização ainda maior frente ao projeto original.

Desde nossa inauguração um grande número de crianças maiores de seis anos procuravam a Casa da Árvore, inicialmente procuramos ser fiéis a nossa proposta, nos mantivemos irredutíveis quanto a regra, inquestionável para Dolto, de receber apenas crianças acompanhadas e a faixa etária para qual estávamos dirigidos, crianças de até 6 anos. Explicávamos isto inúmeras vezes para os que nos procuravam justificando a proposta do trabalho. Novamente, contudo, um elemento cultural entrou em jogo: qual é o conceito de responsável na realidade em que estávamos inseridos? O que pudemos perceber é que neste contexto é muito comum que com oito ou nove anos as crianças já assumam a responsabilidade por seus irmãos mais novos enquanto suas mães vão para o trabalho. Tal discussão permeou muitas reuniões de equipe e a cada momento nos deparávamos com uma nova dificuldade. Baseados na convicção de que as crianças que nos procuravam com seus irmãos pequenos eram realmente as cuidadoras, instituímos que estas poderiam freqüentar a Casa, mas que as crianças mais velhas que não tivessem irmãos menores não poderiam ficar ali já que o nosso trabalho era com as duplas – criança e responsável.

Tomada essa decisão, aconteceu que em um dia de funcionamento em que se encontravam na Casa três profissionais, e quatro duplas de freqüentadores, sendo que desses nenhum dos responsáveis contava mais de 15 anos, a polícia invadiu o Morro. No momento de terror, em consequência da violência com que essas invasões são feitas, todos entraram em pânico, inclusive os profissionais da Casa. Depois deste episódio pensamos em uma reunião que, recebendo essas crianças, não teríamos a quem recorrer caso alguma coisa séria viesse a acontecer com elas; voltamos, então, à regra inicial.

Entretanto, após esta decisão, a Casa da Árvore em questão ficou entregue às moscas, as próprias crianças mais velhas que traziam seus irmãos fizeram um motim, nos “deram um gelo”, chegando a atravessar a rua para não passar na porta da Casa. Nos vimos obrigados a refletir mais profundamente sobre a questão. Em primeiro lugar pensamos que a falta de crianças acompanhadas de outros responsáveis que não seus irmãos mais velhos refletia a realidade daquela população; os pais não tinham tempo livre para estar com suas crianças durante uma manhã ou tarde. Além disto, era notável que as crianças mais velhas também queriam ser ouvidas, chegavam a pegar filhos de vizinhos para levar a Casa, dizendo que eram seus irmãos. Fizemos uma retrospectiva dos encontros que tivemos com as crianças que traziam seus irmãos menores e percebemos que elas tinham se beneficiado com o trabalho e que, ainda que não estivéssemos seguindo o projeto inicial, existia algo que, para além das regras e determinações, conferia uma unidade a nosso trabalho. Sendo assim, depois de um longo período de reflexão concluímos que é possível realizar o trabalho com crianças maiores mesmo desacompanhadas, e abrimos a Casa para recebê-las.

A ampliação da faixa etária aconteceu também a partir da percepção, ao longo dos anos de inserção do trabalho, que foi possível construir um vínculo com as crianças que continuavam a freqüentar a Casa da Árvore, mesmo quando suas idades passavam a exceder os limites previamente determinados pelo projeto. No primeiro momento de ampliação, suscitado pela situação descrita acima, a idade limite foi ampliada para 12 anos, tendo em vista que esta idade é um marco da passagem para o início da adolescência. Contudo, em 2007 fomos intensamente cobrados pelos freqüentadores de uma das comunidades que estamos inseridos para que ampliássemos novamente a faixa etária. Este pedido nos leva a perceber que a Casa da Árvore ainda se constituía como

uma referência mesmo para aqueles que já abandonavam a primeira infância. Avaliamos que seria improdutivo, tanto para estes adolescentes, quanto para os pequenos dividir o mesmo espaço, mas também que era preciso ouvir a demanda destes adolescentes. Assim, abrimos um plantão destinado exclusivamente aos adolescentes entre 12 e 15 anos. Desta forma, a Casa da Árvore recebe, atualmente, em seus três espaços crianças de até 6 anos acompanhadas de um responsável e crianças de 6 a 15 anos sozinhas ou acompanhadas.

Mesmo com as mudanças em relação à faixa etária, muitas características do projeto inicial se mantiveram. A proposta de oferecer, como na Maison Verte, um espaço intermediário, que auxilie a passagem das relações íntimas do lar para os contatos com uma rede mais ampla que a familiar, como acontece com a entrada na creche ou a escola, continua sendo uma realidade para muitos frequentadores. O que se amplia, junto com a faixa etária, é a noção de intermediário. A oferta de acolhimento em um espaço de socialização, feito para brincar e conversar, cria para os frequentadores um ambiente intermediário entre o mundo interno e o mundo externo, entre o psíquico e o social. Os encontros com outras pessoas nesta área intermediária, em um local onde as palavras estão sempre presentes, permitem a construção de sentidos para as angustias, para aquilo que não conseguimos nomear.

Tal qual na Maison Verte, a proposta da Casa da Árvore permanece sendo propiciar a convivência – seja entre as crianças e seus pais, quando estes estão presentes, seja entre as crianças com seus pares, seja dessas com os adultos que compõe a equipe – de forma que a palavra esteja sempre presente, na construção das brincadeiras, na solução de impasses, integrando e socializando. Ao contrário do que acontece na clínica privada, que é procurada como fonte de ajuda para uma criança quando já existe um sofrimento instalado, esse é um lugar no qual se visa a integração à vida social com o objetivo de incidir nos laços familiar, social e educativo. Como falamos sobre a Maison Verte, a presença do psicólogo neste espaço de convívio social, onde existem outros adultos e crianças, dilui o lugar de poder que o profissional “psi” ocupa. Nesta dinâmica, o psicólogo, ainda que tenha uma função específica, também é um ator social, está ali presente com a intenção de fazer circular a palavra, incluindo-a nas situações que esta falte e procurando oferecer sentidos para as ações das crianças e dos adultos frente a elas.

Conferindo extrema importância para o posicionamento do profissional defendido por Dolto para sua Maison Verte, mantivemos a não repetição de profissionais em uma mesma semana. A intenção com a não repetição é de priorizar a transferência com o lugar e não com determinada pessoa, por oposição ao que ocorre na clínica privada. Embora a transferência pessoal ocorra sempre em algum grau – tendo em vista que as pessoas que freqüentam podem sentir mais afinidade com determinada equipe ou não quererem voltar a um assunto que foi tratado em algum dia e por isso deixar de ir neste dia –, o trabalho analítico se estabelece em relação à Casa da Árvore. Esta característica tem extrema relevância quando afirmamos que o psicólogo não está ali em um lugar de saber. Considerando que a Casa está aberta cinco dias por semana, com três profissionais em cada dia, são 15 pessoas diferentes, cujas falas e experiências serão, se não apenas diferentes, muitas vezes, divergentes. Segundo Dolto, não importa que haja divergências, tendo em vista que a postura do psicólogo não é daquele que sabe, mas sim daquele que partilha uma experiência singular de vida, é deste lugar que ele fala, deixando espaço para outras experiências possíveis. Ainda que, com o decorrer do tempo de funcionamento e diante das situações que se apresentaram no cotidiano do trabalho, tenham sido feitas muitas transformações que nos distanciaram do modelo original da Maison Verte, esta postura vai acompanhar todo o trabalho da Casa da Árvore.

Outra prática que vem sendo mantida, pela relevância das situações que suscita, é a de escrever em um quadro negro na entrada de cada Casa os nomes das pessoas presentes em cada dia. O quadro negro, no qual escreve-se apenas o primeiro nome das pessoas, é descrito por Dolto como um dispositivo que mantém o anonimato – visto que na França existe um controle efetivo do estado e a população é comumente conhecida através do sobrenome – e, ao mesmo tempo, permite a afirmação de uma singularidade. O primeiro nome a distingue dos demais de sua família, através desse que vai ser reconhecida em um mundo social, como alguém de determinada idade e sujeito de determinada história. Aqui, o que podemos perceber, é que a ação do estado a grande maioria da população é bastante insipiente o que gera certa “orfandade”. Ao invés de oferecer aos freqüentadores uma possibilidade de anonimato, a prática de recebê-los e escrever seus nomes no quadro negro gerou, tanto nos pequenos quanto nos adultos, uma sensação de reconhecimento e suscitou muitas situações no trabalho. É ilustrativo o fato

de muitas vezes as crianças, mesmo sem poderem permanecer no espaço por conta de algum compromisso, irem a Casa “só para dizer oi” e pedirem que coloquemos seu nome no quadro. Na Casa, não só reconhecemos as crianças pelo seus nomes, como também nos apresentamos com os nossos. Com a entrada nas creches este posicionamento vai trazer ainda mais discussões, visto que, nestes espaços, todas as profissionais são chamadas de tias e não pelos seus nomes.

O tempo de permanência, assim como acontece na Maison Verte, é livre, o número de vezes também, o que propicia diversos usos possíveis do espaço. Há quem vá todos os dias, quem apareça apenas uma vez, quem volte sempre em um mesmo dia da semana, quem apareça com questões para resolver, como a dificuldade de adaptação na creche, e quem frequente apenas para estar em um espaço de brincadeiras com outras crianças e adultos.

Outra característica do funcionamento é a inexistência de atividades obrigatórias, as crianças estão livres para realizarem as atividades que desejarem. O espaço oferece brinquedos, jogos, material de desenho e, na exploração destes materiais, vão desenvolvendo brincadeiras. Os profissionais, em sua maioria psicólogos, estão, assim como os pais e as crianças, convivendo no espaço. Como já falamos, seu papel é também social, se colocam disponíveis para partilhar dúvidas, pensar diante de impasses que se estabelecem nas brincadeiras entre as crianças ou na relação entre elas e seus pais e enquanto adultos que fazem parte da formação da criança. Dolto dizia em relação a sua Maison Verte e costumamos repetir: na Casa da Árvore se fala *com* crianças e não *de* crianças. Nesta afirmativa esboça-se a construção, mais do que de um método de trabalho, de uma ética em lidar com crianças.

No impasse suscitado pela ampliação da faixa etária e da discussão da exigência ou não da presença de um adulto tutelar nos demos conta de que já havíamos deixado para segundo plano as duas grandes regras de Dolto, a da linha vermelha e do avental de plástico¹⁶ e que, prescindindo da presença de um adulto tutelar, quebrávamos outra regra

¹⁶ Como já falamos no item deste capítulo dedicado a experiência de Dolto na Maison Verte, estes são dois dispositivos utilizados a fim de suscitar a discussão sobre a questão da regra e da lei na sociedade. A linha vermelha consiste em uma linha pintada no chão do espaço que delimita o lado em que pode se andar de velocípede, segundo Dolto, no jogo “passará ou não passará a linha vermelha” a criança entre em contato com a discussão da transgressão. A regra do avental de plástico mostra para as crianças que em diferentes ambientes nos comportamos de maneiras diferentes, já que, freqüentemente, as mães dizem que em suas

inquestionável na Maison Verte. Em que consiste então o trabalho que realizamos? Em quais alicerces nos apoiamos? São questões que surgiram, geradas pelo processo de trabalho e não por uma ruptura.

No que se refere às leis, desde o início a idéia de utilizar um avental para brincar de água em um país tropical, onde as crianças costumam brincar até sem roupa, pareceu totalmente descontextualizada. Quanto à linha vermelha, chegamos a pintá-la no chão da primeira Casa da Árvore, mas com o passar do tempo observamos a dificuldade da própria equipe em aplicar este instrumento. Nossas discussões nos levaram a pensar o lugar da lei em nosso país, bastante controverso e ambíguo. Em cada uma das Casas da Árvore foram sendo estabelecidas leis no convívio entre as pessoas que a freqüentam. Uma reflexão possível sobre a construção das leis nas Casas é o quanto elas só começaram a fazer sentido, para nós e para os freqüentadores, quando referidas a organização de um espaço comum e ao respeito pela existência do outro neste espaço.

A reflexão sobre o trabalho que realizamos na Casa da Árvore reafirma nossa inspiração na Maison Verte ao mesmo tempo em que nos leva a abrir novos horizontes. A Maison Verte, na visão de uma de suas acolhedoras, Anne Marie Canu, não pode ser descrita como uma teoria nem, tampouco, como a aplicação de uma teoria possível de ser enquadrada. A psicanalista aponta para a grande preocupação de Dolto de que a Maison Verte não se tornasse uma instituição “esclerosada”. Reafirmando a preocupação de Dolto, Canu descreve a Maison Verte como uma estrutura viva, um lugar em movimento.

Nesta mesma perspectiva começamos a refletir a respeito da importância do “lugar Casa da Árvore” que vínhamos produzindo dentro das favelas do Rio de Janeiro. Singular em cada uma das comunidades, visto que cada Casa foi sendo modelada pela população que a freqüenta, pelo espaço físico e pela equipe que a constituíam, mas que encontram entre si aspectos comuns. A construção de um ambiente¹⁷ de brincadeiras, maneira pela qual as crianças, ainda com habilidades verbais limitadas, expressam e elaboram suas inquietações, permite não só a escuta, como também o acolhimento dessas questões. A criança, diferente do que acontece na maioria dos espaços que freqüenta, é

casas os filhos podem brincar de água e se molhar e Dolto responde que na casa delas pode funcionar desta maneira, mas na Maison Verte as regras são outras.

¹⁷ Esta noção é tirada aqui da teorização de Winnicott, na qual o ambiente é compreendido para além dos aspectos físicos e objetivos, incluindo, principalmente, as pessoas afetivamente disponíveis que acompanham as crianças no seu processo de desenvolvimento.

respeitada como o interlocutor válido. Neste sentido, podemos dizer que a Casa da Árvore é um lugar que foi pensado para que as crianças possam vir elas mesmas sustentar sua questão e manifesta-la neste espaço, concebido para elas, sendo escutadas pelos adultos ali presentes. A forma de funcionamento, que permite liberdade na exploração dos materiais e pessoas, permite que as crianças inventem o espaço todos os dias, inventem cada vez que desejam se fazer escutar pelos adultos que elas encontram.

A qualidade da escuta destes adultos, todavia, determina neste espaço uma característica fundamental e justifica nossa filiação a psicanálise. Além de se dirigir à criança com respeito, os adultos ali presentes, oferecem uma escuta para seu sofrimento psíquico, buscando um sentido para seu sintoma. Este processo se estabelece a partir de uma implicação nas ações da criança, de um questionamento sobre suas inquietações. Desta forma, podemos dizer que na Casa da Árvore não se “escuta” as ações das crianças apenas a partir de um viés moral ou pedagógico, embora as regras de convivência em sociedade também estejam presentes. Assim, se estabelece uma escuta localizada entre o psíquico e o social e que coloca, mais uma vez, a Casa como um lugar intermediário. A qualidade da escuta contribui diretamente para a construção de um ambiente humano acolhedor. É a qualidade desta escuta junto com o acolhimento e a convivência entre as crianças e responsáveis presentes em cada tarde que dão a este lugar sua estrutura.

As transformações foram acontecendo de maneira que uma forma de atuação com crianças e responsáveis foi se construindo, marcando um processo de trabalho em permanente construção. Esta abertura permitiu a flexibilização do modelo a ponto de prescindirmos da estrutura física Casa da Árvore (como acontece na inserção nas creches comunitárias) sem, contudo, perder um modo comum de trabalho com crianças e responsáveis, uma ética que acompanha a atuação do psicólogo. Neste percurso, o trabalho vai procurando outras referências e construindo uma forma singular de atuar no contexto brasileiro.

Quando começamos a marcar diferenças do projeto original da Maison Verte originadas pela própria experiência de trabalho e nos vimos em situação de construir uma nova forma de atuação, já estávamos embarcados no estudo da obra do psicanalista Winnicott, fundamental para nossa reflexão. A noção de suporte ambiental foi especialmente pertinente neste momento. Segundo o autor, o ambiente – constituído pelas

peças que se relacionam de perto com a criança – mantém com a criança uma área potencial, ao mesmo tempo interna e externa. Parte, então, de uma visão de desinteriorização da vida subjetiva. A Casa da Árvore constitui-se, assim, como um trabalho que não está restrito a favorecer o processo de individuação das crianças; ele pretende também influir na formação de futuros cidadãos capazes de conviver em coletividade, usando a palavra como ferramenta mediadora e amenizando, assim, situações de conflito social.

Ainda que não possamos falar da Casa como um lugar intermediário no sentido de estar entre uma situação mais íntima, o lar, e uma instituição ou um espaço público já que as crianças que recebemos já participam desses espaços, é possível falar na construção de um espaço transicional, como denomina Winnicott, que se estabelece em uma área intermediária, entre a vida subjetiva e a coletividade. O que procuramos fazer é, através da mediação da palavra, construir sentidos comuns que permitam a produção de um ambiente de trocas afetivas. São estas características que vão permitir que a Casa da Árvore receba crianças já inseridas no mundo social, escolar, público e que, como veremos no próximo capítulo, balizarão nossa inserção nas creches comunitárias nas favelas do Rio de Janeiro.

3.4 Breves reflexões a respeito da filiação da Casa da Árvore a psicanálise e do lugar do profissional psi em espaços sociais

A inserção de um trabalho nestes moldes, tendo como referencial teórico a psicanálise, nas favelas do Rio de Janeiro gera uma série de questionamentos. A nosso ver, um deles é bastante rico para pensarmos a profissão do psicólogo. A entrada do profissional psi em espaços sociais, a saída de seu *métier*, pode ser vista de diversas perspectivas. Por um lado, esta diferente localização do psicanalista é impulsionada por seu questionamento sobre seu modelo de atendimento e sua viabilidade. Por exemplo, no momento de reflexão a respeito do modelo clínico empregado no atendimento infantil do SPA da UERJ – comentado no início deste capítulo –, os profissionais envolvidos com esta discussão acreditavam que o fato de oferecer um atendimento ao lado da casa das pessoas aplacaria as dificuldades de locomoção, grande motivo para o abandono do

atendimento no SPA. Esta proximidade cria, contudo, um paradoxo. Se os usuários do serviço tinham dificuldade de tempo e financeira para se locomover até a UERJ, um atendimento para as crianças ao lado de casa, significava, para os pais, que não precisavam estar presentes. De tão perto as crianças podem ir sozinhas.

Por outro lado, também podemos pensar este “desenraizamento” do consultório particular a partir de transformações na sociedade produtoras e produzidas por transformações no pensamento e na prática psicanalítica.

Eric Laurent em seu texto “O analista cidadão” (1999), descreve este profissional como aquele que responde ao chamado que lhe é feito de se pronunciar ativamente sobre os eventos de seu tempo, seja na *mídia*, seja nas instituições em que trabalha. Em outros tempos a denúncia de que existiria alguma forma de *gozo* por trás dos ideais tinha sua funcionalidade. Contudo, em um mundo que se tornou, sob certa ótica, mais permissivo, este posicionamento já não teria mais efeitos. A partir desta reflexão, o autor propõe uma nova inserção dos analistas no mundo, na Saúde Mental e na Saúde de forma geral, colocando um grande desafio: “os analistas têm que passar da posição de analista como especialista da desidentificação à de analista cidadão” (LAURENT, 1999, s/p.).

Segundo Laurent, não haveria mais lugar para o analista enquanto intelectual crítico que se mantém em seu lugar tranqüilo, apagado, sem se envolver com a ordem social. Ao contrário disto, “há que se passar do analista fechado em sua reserva, crítico, a um analista que participa; um analista sensível às formas de segregação; um analista capaz de entender qual foi sua função e qual lhe corresponde agora” (idem). A função do analista, neste sentido, seria intervir na sociedade de forma que se fizesse respeitar a articulação entre as normas e as particularidades individuais. Não se colocando, no entanto, como se fosse o único a ocupar esta posição. “Assim, com os outros, há de ajudar a impedir que, em nome da universalidade ou de qualquer universal, seja humanista ou anti-humanista, esqueça-se a particularidade de cada um” (Idem).

Laurent nos diz ainda que para além de apenas escutar, os analistas devem também

transmitir o que tem de humanidade, o interesse que tem para todos a particularidade de cada um. Não se trata de se limitar a cultivar, a recordar a particularidade, mas sim de transformá-la

em algo útil, em um instrumento para todos. Não há que retroceder diante da palavra útil; útil para os demais, quando se reconhece uma forma de humanidade em sua particularidade (Idem).

Ao comentar o termo forjado por Laurent, analista-cidadão, Bentes e Holck (2007), definem a psicanálise como uma ferramenta que, a partir de uma ética da responsabilidade, seria útil para enfrentar os conflitos contemporâneos. Dentre os aspectos que as autoras caracterizam como próprios a este “novo dispositivo” destacamos “a presença do psicanalista como objeto e não apenas como simples escuta” (BENTES e HOLCK, 2007, p. 02). Esta presença determina uma “utilidade” para o analista no laço social.

Aproximamos esta concepção da que Dolto busca descrever para a posição do psicanalista na Maison Verte. Explicando o trabalho do analista neste espaço, a autora, usa o termo “psicanalista da cidade”, referindo-se a um analista que “fala e fala ainda mais” e se coloca em suas experiências. A colocação das experiências vividas pelo analista não é feita com a intenção de apresentar um modelo ou um ideal, mas sim no sentido de compartilhar uma experiência possível de vida, dentre tantas outras.

A experiência de (re)construção do papel do psicólogo no cotidiano da Casa da Árvore nos leva a entrar nas creches nos posicionando diferentemente dos psicólogos escolares tradicionais, a ocupar um lugar um pouco incomodo, pois é um “não lugar”, sempre desconfortável. Assim, não é só nosso olhar para criança que muda, nisto que chamamos ética de lidar com crianças, mas também a ética do psicólogo, do profissional que, ainda que não negue seu lugar transferencialmente investido, se despe da figura do especialista que teria uma resposta pronta para as questões da infância. O que se tem é disponibilidade para colocar os saberes, poderes, práticas em discussão, trazê-los à tona e para se oferecer enquanto alguém vivo, como suas experiências, disposto a partilhá-las.

Acredito que a dinâmica de funcionamento da equipe da Casa da Árvore tenha papel fundamental em nosso trabalho cotidiano. Constituída por profissionais formados, profissionais recém-formados e estagiários, em sua maioria, psicólogos, a equipe está em constante formação e transformação. Quando falamos de um “modelo de trabalho Casa da Árvore” não significa que exista algo pronto, fechado e que deve ser aplicado, neste caso, faz parte do modelo a flexibilidade, o não engessamento e a busca por não

cristalizarmos modos de intervenção. Em se tratando de humanos, e este é um ponto central para este trabalho, é preciso sempre deixar espaço aberto para o novo, seja na construção da relação com as crianças, seja nas discussões de equipe. Os impasses que aparecem no dia-a-dia de trabalho com as crianças nunca se repetem, conseqüentemente, não podem se repetir o modo de lidar com eles. Mas isto não significa não falar sobre as maneiras encontradas para lidar com as situações que se apresentam, pelo contrário, é preciso falar muito e sempre. O compromisso é com alguma coisa que ainda não está pronta. Isto implica na necessidade de um grande investimento. Reunimos-nos, então, semanalmente em reuniões gerais onde toda a equipe participa trazendo situações e temas para serem debatidos. Existe, também, uma supervisão semanal para os recém chegados e para os que desejarem. Além disso, nos dividimos em grupos de estudos semanais e uma vez por mês nos encontramos no que chamamos centro de estudos para discussões teóricas sobre nossa prática, utilizando textos de autores diversos ou chamando para debate algum profissional de fora.

CAPÍTULO 4

A parceria entre a Casa da Árvore e creches comunitárias

4.1. Aproximações com o universo das creches

Em 2003, A Casa da Árvore, já em funcionamento desde 2001, foi convidada para desenvolver um trabalho em uma creche comunitária. Tal convite aconteceu devido à experiência que o trabalho já vinha construindo junto à infância e seus responsáveis, no contexto de favelas cariocas.

O contato com creches comunitárias já havia começado a se estabelecer, entretanto, antes mesmo de tal convite. Com o desenvolvimento do trabalho dentro das favelas, a equipe começou a buscar parcerias, através das Associações de Moradores, com outros dispositivos de atenção à infância nas comunidades. Esta ação foi pensada a partir da preocupação em construir uma articulação entre tais dispositivos, em direção à construção de uma rede que pudesse pensar conjuntamente estratégias de amparo à criança moradora destas favelas. Além disto, também nos aproximamos de questões relacionadas ao universo das creches através do relato dos frequentadores da Casa. Em nossas buscas e através dos relatos observamos que as creches constituíam um dos poucos dispositivos de atenção à infância com os quais a população dessas comunidades podia contar. Foi através desse caminho que as creches comunitárias conheceram o trabalho da Casa da Árvore, e que nós, concomitantemente, começamos a nos envolver com este universo. Esta troca fez com que tomássemos conhecimento de algumas histórias exemplares da situação dessas instituições, histórias que podem ser ilustrativas do campo em que começamos a transitar e que refletem a realidade exposta no segundo capítulo desta dissertação.

Como vimos, as creches comunitárias são instituições que se estabelecem através de convênios firmados com uma gama de instituições privadas, públicas e filantrópicas. São administradas, em geral, por entidades da sociedade civil como, por exemplo, instituições religiosas, associações filantrópicas ou Organizações Não Governamentais. Recebem em alguns casos, entretanto, subsídios do governo, que se dão de diferentes formas, como por exemplo, o fornecimento de alimentação, a ajuda em espécie ou, ainda,

o aval para serem instaladas em prédios da prefeitura. Tais parcerias, entretanto, têm se mostrado, em muitos casos, bastante frágeis. Um caso exemplar desta fragilidade ocorreu quando uma creche em que a Casa da Árvore estava iniciando um trabalho junto à equipe foi fechada repentinamente, a pedido dos próprios financiadores, em virtude de um “remanejamento de verbas”. A decisão deixou 40 crianças, no meio do ano letivo, sem ter para onde ir. A justificativa, na ocasião, foi a prioridade que decidiram conceder a trabalhos com adolescentes e suas famílias. Cabe ressaltar que esta decisão foi tomada logo em seguida à veiculação pela mídia do filme “*Falcão, meninos do tráfico*”¹⁸, que mostra adolescentes em envolvimento com o tráfico de drogas e relaciona implicitamente, no nosso entender, tal envolvimento à desestruturação familiar. Não queremos diminuir a importância do alerta a que o filme se propôs, nem tampouco hierarquizar prioridades de cuidado, mas sim ilustrar a fragilidade e a carência de estruturas de assistência à população pobre. Parece sempre que o lençol é pequeno: puxa daqui, descobre lá. Este episódio ilustra também o quanto, em muitos casos, a responsabilidade social, ou a “nova filantropia”, acaba por expor esta parcela da população às exigências do mercado e às prioridades impostas pela mídia.

Há ainda ocasiões em que o próprio governo é ator de ação desestruturante. Um exemplo: a Prefeitura do Rio arcava com as despesas da merenda escolar de uma creche comunitária. Ao término do prazo de um ano – sempre renovado anteriormente –, sem mais explicações, a Prefeitura alegou redução de verbas e o não preenchimento, por parte da instituição, de algumas exigências e simplesmente deixou de fazer o repasse. Resultado: 30 crianças sem alimentação. De uma hora para outra a creche foi obrigada a sair em busca de soluções de emergência, por meio de doações particulares para cobrir a despesa imediata, sem a garantia de conseguir dar sustentação ao programa.

Mas a história das creches comunitárias, felizmente, é feita também de episódios mais animadores. A única creche gratuita da Ilha da Conceição, Niterói – onde a Casa da Árvore mantém, desde 2004 um espaço que atende crianças de até seis anos e suas

¹⁸ “Falcão - Meninos do Tráfico” é um documentário produzido pelo rapper MV Bill, pelo seu empresário Celso Athayde e pelo centro de audiovisual da Central Única das Favelas que retrata a vida de jovens de favelas brasileiras que trabalham no tráfico de drogas. A produção independente se tornou popular principalmente por sua transmissão no programa Fantástico, mais que conhecido programa semanal da TV Globo. O documentário foi realizado entre 1998 e 2006, quando os produtores visitaram diversas comunidades pobres do Brasil. A repercussão do documentário no país foi grande, tendo sido largamente comentado e discutido. (Informações colhidas na “Wikipédia”)

famílias – foi administrada durante 20 anos por uma entidade filantrópica formada por senhoras da elite carioca que também eram responsáveis por mantê-la financeiramente. Apesar do aparente bom funcionamento da instituição, ouvíamos seguidas reclamações no sentido de que “só entrava na creche quem a diretora ia com a cara” (sic) e de que havia falta de planejamento pedagógico das professoras. Importante observar que as pessoas que trabalhavam na creche eram todas moradoras da comunidade. O prédio em que funcionava, no entanto, pertencia à Prefeitura que, após realizar algumas reformas na área da educação, decidiu retomar a responsabilidade pela creche. O período de transição durou pelo menos um ano: a Prefeitura entrou com uma ação na justiça que era sempre contestada pelos advogados da antiga administração. É evidente que esta movimentação provocou muitas reações nas mães, nas crianças e nas educadoras. O medo da mudança assolava a todos. Houve passeatas, abaixo assinados, mas a Prefeitura se manteve firme na decisão e, em meados de 2006 (meio do ano letivo), a nova equipe contratada pelo governo ocupou o espaço. A expectativa para o resto do ano era de muita confusão: readaptação das crianças, das mães e o desafio das novas profissionais de ocupar os empregos de pessoas da comunidade e o cuidado com suas crianças. No entanto, para surpresa de todos, a nova administração se mostrou, além de mais democrática no acesso a vagas na escola, mais implicada no processo de formação das crianças e mais disponível para conversas a respeito das dúvidas das mães. Segundo estas relatam, a diferença de administração foi percebida rapidamente no desenvolvimento de seus filhos. A Prefeitura incluiu as novas professoras em seu programa de formação continuada o que parece ter repercutido no modo de pensarem sobre a importância de seu trabalho.

Por outro lado, é preciso destacar que as creches comunitárias surgem de iniciativas das classes pobres para dar conta da omissão do Estado no que se refere aos serviços de infra-estrutura básica em áreas como saúde, habitação e educação. A organização das comunidades em torno de soluções que viabilizem a sua sobrevivência – soluções para questões como, por exemplo, a do cuidado e guarda das crianças –, culmina na construção de estratégias que podem ser pensadas como estratégias de emancipação comunitária. Assim, é preciso certa cautela ao intervir neste campo, para que não acabemos despotencializando estratégias emancipatórias. Desta forma, procuramos atender a demanda que nos era dirigida reconhecendo, entretanto, desde o início, alguns

limites para nossa intervenção. Começamos, então, a pensar com que instrumentos poderíamos realizar um trabalho com os pressupostos éticos da psicanálise, que sustentavam nossa prática, dentro de uma instituição educacional, absolutamente singular por estar inserida em uma comunidade favelada e pelos atravessamentos que marcam sua construção (trabalho comunitário, administração privada, verbas públicas).

4.2. Possíveis relações entre o trabalho da Casa da Árvore e as creches comunitárias

A Casa da Árvore, como já exposto, se inspirou inicialmente na Maison Verte, espaço definido como intermediário entre as relações familiares e os encontros sociais. Intermediário, portanto, entre o ambiente doméstico e a creche. Direcionando o acolhimento para a criança de até quatro anos acompanhada, as estruturas Dolto visavam intervir em um momento anterior à separação entre estes. Ou seja, um momento que precedesse a ampliação da rede social da criança que se dá, normalmente, com sua entrada na creche. Este foco de trabalho baseava-se na observação de Dolto de que a maneira como esta separação é feita, muitas vezes de forma brusca, acarreta, frequentemente, a instauração de nós subjetivos. Como consequência de uma separação violenta, Dolto apontava possíveis problemas de aprendizagem e de integração social.

Com o decorrer das experiências e reflexões, a prática de trabalho na Casa da Árvore foi ampliando sua atuação para além deste momento de vida. Tal ampliação é possível a partir da constatação de que o tipo de trabalho realizado pode ter um alcance transformador mesmo quando as relações da criança já se ampliaram para além da rede familiar. Isto porque o processo de inserção em redes sociais não se encerra ou se estabelece em um único momento. Ao contrário disto, acompanha todo o desenvolvimento da criança. Esta vai, paulatinamente, adquirindo recursos que lhe permitem, cada vez mais, se relacionar em sociedade. A construção destas habilidades se dá no interjogo entre as investidas da criança no mundo e as respostas que vai recebendo. Desta forma, as questões relativas à separação das pessoas que estiveram com os pequenos nos momentos mais iniciais de suas vidas permanecem em jogo em todo processo de socialização e individuação e estes se mantêm em movimento durante toda a vida.

As situações cotidianas e as reflexões que encaminharam a flexibilização frente ao modelo original nos levaram a receber nas estruturas Casa da Árvore crianças até 12 anos – de 0 a 6 anos acompanhadas de um responsável, e de 6 a 12 anos sozinhas ou acompanhadas. Este movimento foi acompanhado de questionamentos e produziu ricas construções a respeito do trabalho que vínhamos realizando. A possibilidade de flexibilizar nosso dispositivo de trabalho foi uma importante marca deste processo. Nossa aposta é que, para além do espaço físico, sem dúvida importante, é uma determinada disponibilidade de presença humana que constitui o ambiente capaz de produzir transformações subjetivas. Esta presença humana se estabelece na Casa da Árvore através de instrumentos como a escuta, o acolhimento e a mediação das situações por palavras. Na convivência em um espaço social, com pessoas disponíveis para trocas afetivas, situações acompanhadas de sofrimento podem ser partilhadas e trabalhadas, permitindo a construção de outros sentidos.

A noção de “espaço intermediário”, a despeito das transformações ocorridas, permanece central para o trabalho. As questões referentes à intermediação entre o mundo privado e o público, entre a vida íntima e a social e, em última instância, entre o eu e o não-eu estarão sempre presentes; sobretudo quando, nos momentos iniciais, como afirma Dolto, a transição não tiver acontecido de forma cuidadosa. As contribuições de Winnicott, neste sentido, complexificam ainda mais esta noção. Segundo o autor, definir o humano em termos de realidade interna e realidade externa não é suficiente, em suas palavras:

A minha reivindicação é a de que, se há necessidade dessa duplicidade [realidade interna e externa] na descrição, há a necessidade de uma descrição tríplice: existe uma terceira parte da vida do indivíduo, parte essa que não podemos ignorar, uma região intermediária de *experimentação*, para a qual contribuem tanto a realidade interna como a vida externa. Trata-se de uma área não questionada, pois nenhuma reivindicação é feita em seu nome, salvo a de que ela possa existir como um lugar de descanso para o indivíduo permanentemente engajado na tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, e ao mesmo tempo interrelacionadas (WINNICOTT, 2000, p. 318).

O convite feito à equipe da Casa da Árvore para desenvolver um trabalho junto a uma creche comunitária recoloca a discussão sobre a intermediação entre o privado do lar e o público da creche. Como Dolto, acreditamos na importância de intervenções anteriores à entrada da criança na creche, no social, e não podemos negar a realidade de que, em muitos casos, as crianças são inseridas nessas instituições em idades bastante precoces. Isto significa que a ampliação das relações da criança para além do universo familiar, se dá, nestes casos, em um momento em que a presença de um adulto de referência ainda é muito importante para o seu reconhecimento e estruturação - quando, ainda referida principalmente à linguagem corporal, a criança não se comunica verbalmente. Os adultos que estiveram disponíveis para os cuidados com o bebê em seus momentos mais precoces, por sua vez, também vivem, frequentemente, a separação que acontece com a entrada na creche com alguma dificuldade. Tais constatações não são feitas com a intenção de valorar como boa ou ruim esta inserção, mas nos colocam em situação de refletir sobre seus possíveis efeitos e as estratégias para lidar com eles.

A responsabilidade sobre os cuidados com um bebê é associada, em geral, à privacidade do lar. É à família e, mais primariamente, à mãe (ou sua substituta) que nos remetemos, tanto na psicologia, quanto no senso comum, para pensar estes cuidados. Muito desta visão se baseia no fato de que para sobreviver, por ser prematuro física e psiquicamente, um ser humano precisa dos cuidados atentos de um outro. Winnicott vai falar destes cuidados em termos de *provisão ambiental*. Segundo o autor, a partir da interação entre ele e este outro que se apresenta disponível, o bebê vai adquirindo habilidades, subjetivas e objetivas, como o controle dos esfíncteres, por exemplo, que lhe permitem, aos poucos, se relacionar com o mundo social.

Seguindo o pensamento de Winnicott, é imprescindível a presença de alguém que se empresta para uso pela criança, para que o desenvolvimento se dê de forma saudável. Assim, para a criança muito pequena, imersa em uma rede mais ampla que a familiar (como acontece na creche), os cuidados de um adulto atento vão continuar sendo determinantes. A reflexão sobre o modo como no espaço da creche tais cuidados vão ser administrados, torna-se, então, fundamental.

Uma primeira discussão refere-se à participação de um espaço institucional, como a creche, no qual existem regras a serem cumpridas por todos, como os horários de

refeição e sono, nos cuidados precoces com as crianças, quando estas ainda precisam, em muitos momentos, de atenção particular. Ainda que muitas crianças passem a maior parte de seu tempo nestas instituições, muitas vezes continua-se atribuindo exclusivamente à privacidade do lar a responsabilidade pela formação dos pequenos. Em outras palavras, os pais, por mais que dividam com as creches o cuidado cotidiano com as crianças, continuam imaginariamente como únicos responsáveis por este cuidado. Delegamos a um ambiente institucional – em função de transformações sociais mais amplas, como as relativas à inserção da mulher no mercado de trabalho – uma tarefa que, em geral, ainda é pensada apenas como privada. Desta forma, os pais, culturalmente responsáveis pelo cuidado de seus filhos, são culpabilizados por um imaginário social que ainda pensa o ambiente doméstico como mais adequado para o desenvolvimento infantil. Guimarães (2006), coloca que mesmo frente

a avanços na percepção da creche e de toda a transformação sócio-cultural do papel da mulher, mãe e trabalhadora na estrutura social (...) o senso comum ainda percebe a creche como local para guarda do filho enquanto a mãe trabalha e não como espaço propício da educação infantil. É nesta perspectiva que ainda se observa grande preconceito / acusação às mães que utilizam esse recurso enquanto complemento ao cuidado e educação de seus filhos (GUIMARÃES, 2007, p. 52, 53).

Podemos dizer que esta situação origina certa desresponsabilização – tanto por parte dos pais, já que seus filhos passam grande parte do tempo na creche, quanto desta, tendo em vista que a educação das crianças pequenas continua sendo pensada como uma atribuição do ambiente doméstico – pelo desenvolvimento dos pequenos, decorrente da falta de instrumentos para lidar com esta nova realidade social.

Não se trata, entretanto, de discutir a quem cabe a responsabilidade por formar, se ao mundo público ou ao privado. Trata-se, sobretudo, de refletirmos sobre como dentro deste contexto estas duas esferas podem se relacionar. De que forma, enfim, pode-se contribuir para criação de laços de segurança que permitam a criança o desenvolvimento para um viver criativo.

As relações que as crianças vão estabelecer na creche junto às educadoras também serão determinantes para seu desenvolvimento, tendo em vista que estas também funcionam como adultos de referência. Os profissionais ali presentes, pela função que exercem e pela constância de sua presença, assumem um papel fundamental da formação das crianças. Origina-se desta afirmativa uma segunda questão relacionada ao fato de o cuidado ser administrado em uma instituição. Qual formação é necessária para habilitar um profissional a assumir esta tarefa? Embora muitas disciplinas, como a medicina e a psicologia, tenham se ocupado de pensar as relações mãe e filho, intervindo sobre estas, o cuidado com as crianças, designado comumente às mulheres, é visto, freqüentemente, como uma função que não exige requisitos específicos, uma função banal e possível de ser realizada por qualquer pessoa. Esta é uma visão hegemônica na sociedade e, muitas vezes, entre os próprios profissionais envolvidos com esta prática. As educadoras das creches comunitárias, em sua grande maioria mulheres, somam a esta desvalorização o fato de pertencerem a uma classe tida historicamente como inferior. Cria-se assim um ciclo vicioso: desamparadas no exercício de sua função, as educadoras de creches comunitárias se vêem, em muitos casos, desprovidas de ferramentas que permitam modificar os mecanismos de exploração e submissão a que estão submetidos, tanto elas quanto os pequenos de quem cuidam.

Como acompanhamos no primeiro capítulo, desde a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, quando as creches passaram a ser consideradas, junto com a pré-escola, educação infantil, a primeira fase da educação básica, tem se discutido o caráter educativo das instituições do tipo creche. A legislação define que as creches devem ter um caráter educativo-pedagógico e, assim sendo, promulga que até 2007 (!), todas as profissionais que trabalham diretamente com crianças em creches e pré-escolas deveriam ser consideradas professoras e deveriam, obrigatoriamente, ter formação específica na área. É importante ressaltar o desafio que esta deliberação coloca, uma vez que ainda hoje muitas destas profissionais não possuem sequer o ensino fundamental.

No que se refere à atenção às crianças, Tatagiba (2006) discute a bidimensionalidade do trabalho desenvolvido pelas instituições de educação infantil: o cuidar e o educar, funções descritas em deliberação do Conselho Municipal de Educação

(art. 6º.) como indispensáveis e indissociáveis. De acordo com a legislação, é na existência de um projeto-político pedagógico para as creches, no planejamento das atividades diárias e na avaliação do desenvolvimento das crianças que o educar se faz presente. Com relação à dimensão do cuidado, define-se que esta envolve a observação do desenvolvimento das crianças, das atividades relacionadas à alimentação e à higiene (das crianças e do local).

A inclusão das creches na educação básica faz com que os projetos educacionais desenvolvidos nestas instituições, bem como seus efeitos e qualidade, ganhem destaque. Sendo assim, a discussão não se restringe à legitimação do direito de acesso – definido na LDB como obrigação do Estado –, encaminha-se também para as práticas da educação infantil. A própria perspectiva da bidimensionalidade do trabalho – educação e cuidado – aparece para nós como um importante ponto de discussão.

A lei estabelece decretos que tomam como uniformes diferentes conformações de creches, ainda que encontremos no funcionamento das instituições realidades bem diversas. Por isso, é preciso compreender as instituições de atenção à primeira infância não como um bloco homogêneo, mas levando em conta suas especificidades históricas e sociais. As mudanças propostas pela nova legislação atravessam as práticas das creches comunitárias sem considerar suas trajetórias, atropelando-as com deliberações e trazendo novos desafios, sem apresentar, no entanto, nenhuma proposta de integração para um cenário que já é bastante fragilizado.

A importância de oferecer acolhimento para os pais e para as crianças, em sua entrada em um universo mais amplo que o familiar – que em geral se dá com a entrada na creche –, se justifica pelas dificuldades que, frequentemente, acompanham esta passagem. A entrada de crianças muito pequenas na creche significa que a separação dos adultos que lhe são caros se dará em um momento em que a presença deste adulto de referência ainda é muito importante para o seu reconhecimento e estruturação, separação que também é vivida com dificuldade pelos pais. Ao mesmo tempo, as educadoras são chamadas a ocupar um lugar na vida das crianças que implica em um grande investimento. Contudo, é comum que não recebam suporte ou formação para tal.

A instauração de espaços de discussão e de escuta que permitam acolher em um espaço intermediário questões de ordem coletiva e individual, como acontece na Casa da

Árvore, parece para nós uma maneira possível de colocar em movimento situações individuais e sociais que vêm sendo cristalizadas. Entendemos, assim, que o trabalho da Casa da Árvore poderia contribuir para a inserção das crianças nas creches comunitárias, ajudando a nomear situações e sentimentos vividos e favorecendo sua entrada nas relações sociais, mas também para fomentar a discussão acerca da formação daqueles que delas cuidam.

4.3. Em que consiste o trabalho?

As diretrizes do trabalho da Casa da Árvore nas creches são as mesmas que orientam os dispositivos que se encontram fora de instituições. Baseiam-se em uma determinada ética, que parte de uma concepção de infância na qual a criança é respeitada como sujeito e como alguém que está se construindo como cidadão, conferindo, dentre outros aspectos, fundamental importância às relações estabelecidas na primeira infância. No entanto, trabalhamos com a tríade instituição-educadora-criança (e pais), nos posicionando como um elemento de fora que se oferece para interlocução e discussão das dificuldades das situações diárias.

Em um primeiro momento, quando a direção da creche 1¹⁹ procurou a coordenadora da Casa da Árvore para propor nossa inserção na creche sua idéia era que fizéssemos um espaço Casa da Árvore dentro da creche. A proposta era que recebêssemos neste espaço as crianças da instituição em um determinado horário. A coordenadora argumenta, no entanto, que isto seria negar um princípio básico do nosso trabalho que diz respeito à sustentação de certa transitoriedade. Dentro destes moldes propostos inicialmente, a presença seria restrita e, inevitavelmente, se instituiria um controle sobre esta presença, mas no nosso trabalho a possibilidade de entrar e sair, ir e vir, a instauração de um movimento, uma circulação, é ponto fundamental.

Na Casa da Árvore, como visto, os profissionais não se repetem em uma mesma semana, os freqüentadores ficam o tempo que desejarem e vão quando têm vontade o que permite uma circulação, um ir e vir. Para manter esta possibilidade nas creches, ainda que

¹⁹ Para preservar a identidade das instituições vamos nos referir neste trabalho a creche 1, creche 2 e creche 3, numeração que corresponde à ordem que estas instituições procuraram a Casa da Árvore.

os profissionais sejam sempre os mesmos e as crianças permanecem integralmente, optamos por não ter espaço físico específico, nem mesmo um campo de atuação totalmente definido, já que atuamos ora com as educadoras, ora com as crianças, ora com os pais ou mesmo com a própria estrutura institucional. A idéia de circulação, ao contrário de instituir um lugar institucional bem determinado, que se estabeleceria, por exemplo, se estivéssemos ligados a um espaço físico e a um horário específicos, nos coloca em uma posição bastante incômoda. Mas é a partir da instauração deste incômodo que acreditamos ser possível que o trabalho tenha algum efeito. Cria-se assim um “não-lugar” que é, justamente, o lugar da transferência.

O que se busca é favorecer a circulação da palavra ampliando as possibilidades de comunicação. Isto vale para as relações entre as educadoras e as crianças, as educadoras e a instituição, entre a instituição e os pais e, em alguns momentos, entre os pais e as crianças. Observamos, muitas vezes, por exemplo, que se fala na frente da criança como se ela não pudesse ouvir ou entender o que se diz. Embora, para fins didáticos, seja mais clara uma explicação que coloca estes elementos – educadoras, crianças, pais, instituição – separadamente, acreditamos que eles estão inter-relacionados, tendo influência direta de uns sobre os outros.

Junto às educadoras, procuramos nomear o desconforto tanto delas quanto das crianças frente aos conflitos, tentando diminuir o sofrimento e buscando soluções. As condições do trabalho a que estão submetidas (longas jornadas, cumpridas, em muitos casos, em espaços pequenos e com responsabilidade sobre um número grande de crianças), podem gerar em alguns momentos, insatisfação. Procuramos estar sempre disponíveis para acolhê-las nestas dificuldades e, ao oferecer um espaço de escuta, abrir encaminhamentos possíveis para estas questões. Não se trata de ensinar técnicas de convivência ou modos de relacionar-se, mas desenvolver em conjunto com as pessoas que ali convivem maneiras de lidar com as dificuldades, tentando construir junto às educadoras um sentido para seu trabalho frente a tantos obstáculos. Além de nos colocarmos disponíveis, acreditamos que proporcionar a troca de experiências entre os profissionais da creche é fundamental para que se chegue a soluções mais coletivas para os problemas cotidianos. Para isto, lançamos mão de alguns dispositivos que incentivam a discussão da prática de trabalho e das relações que se estabelecem na instituição.

Nossa forma principal de atuação, como falamos, consiste em estar presente nos espaços da creche sem, contudo, ter um lugar físico que seja designado especialmente para nós. Assim, as conversas com as educadoras acontecem, principalmente, em encontros no corredor, no refeitório, em suas salas de aula e nos momentos em que as crianças estão dormindo. No entanto, também nos encontramos em reuniões periódicas, que acontecem tanto apenas com as educadoras de cada turma, quanto com o grupo todo. Nestes momentos, além das questões cotidianas, procuramos, junto a elas, pensar temas de interesse para estudo.

As conversas com as educadoras se dão em torno de assuntos bastante diversos, abrangendo desde questões em torno do cuidado com as crianças até aquelas de natureza institucional. Procuramos debater constantemente, por exemplo, a importância de falar com os bebês pequenos enquanto realizamos as ações do cuidado cotidiano. No banho, nas trocas de fralda, na hora da comida, o corpo do bebê está sendo manipulado e, nestes momentos, acontecem trocas afetivas. Assim, o corpo do bebê vai se subjetivando e suas sensações ganhando sentido. Falas simples como: “agora vamos lavar seu pezinho” ou “você chora porque está com fome, mas eu vou lhe dar comida e esta sensação vai passar”, ajudam o bebê a suportar momentos que algumas vezes são vividos com ansiedade. Isto é válido também para outras atividades que se passam na creche.

Observamos o quanto é comum as atividades serem propostas sem nenhum tipo de explicação, muitas vezes, são conduzidas de forma padronizada e burocrática, sem que haja uma reflexão maior sobre o seu sentido. O que acaba as tornando meras obrigações, desprovidas de qualquer ludicidade. Atividades de motricidade, nesta perspectiva, por exemplo, podem acabar se tornando simplesmente um exercício, em que o que vai ser observado é se determinado músculo está se exercitando ou determinada habilidade se desenvolvendo. Uma situação freqüente é as educadoras limitarem as falas que acompanham a realização de uma atividade a ordens. Diz-se, por exemplo: “sentem em roda”, distribui-se papéis: “agora recorte”, e de repente se recolhe tudo: “agora acabou”. Procuramos falar da importância de situar a criança no tempo, falando, por exemplo, o que vai ser feito em cada dia, quanto tempo estarão envolvidas com cada atividade e também sobre o seu sentido. Uma maneira de construir um sentido que aponte para além do ganho de habilidades motoras, explicação que pouco interessa a uma criança, para

uma atividade de recorte, como a que citamos a cima, é participando junto com as crianças. Quando recortamos papéis podemos fazer diferentes formas, colá-los formando um desenho colorido, amassá-los produzindo texturas. Se envolver com as crianças na atividade, brincar com elas, as ajuda a construir maneiras criativas de se relacionarem com os objetos que são oferecidos e, conseqüentemente, as envolve mais na realização das propostas.

Outro ponto que é frequentemente discutido junto às educadoras é a possibilidade de a criança não participar de alguma atividade. Neste sentido, introduzimos questões como “será que tem problema se ela não quiser vir?”... Claro que se a criança nunca quiser participar isso pode ser problematizado também, mas respeitar as suas escolhas em alguns momentos pode ser importante.

Segundo nosso ponto de vista, é muito importante que as crianças sintam prazer, que brinquem, ao desenvolver as atividades que lhe são propostas. Temos buscado formas de construir isso junto as educadoras, e a nossa participação nestes espaços tem sido pensada como uma possibilidade neste sentido. Em supervisões discutimos sempre a possibilidade de construir com as educadoras a idéia de que o prazer das crianças nas atividades pode facilitar também a vida delas, já que uma turma com prazer é certamente uma turma muito mais tranqüila. Neste sentido, procuramos nos envolver também nas atividades, procurando construir com elas outras possibilidades na maneira de conduzi-las.

É claro que falamos de um lugar bastante confortável, de quem não tem que ficar 8 horas diárias dando conta das mais variadas situações com 25 crianças pequenas. No dia-a-dia, as educadoras criam estratégias para lidar com as mais diversas situações, frente as quais nos vemos completamente perdidas. É uma criança que cai e corta a boca, dias em que toda a turma está com diarreia – certa vez, em uma manhã, uma educadora fez 40 trocas de fraldas! Saber de quem é cada roupa na hora do banho, cada chupeta na hora do sono, enfim, uma série de detalhes que se tornam tão importantes no cotidiano com crianças. Além disto, vemos que as regras são, em muitos momentos, indispensáveis para viabilizar o trabalho das educadoras, e também são ferramentas fundamentais para o processo de inserção das crianças no jogo social.

Assim, o que criticamos como uma padronização excessiva não pode se confundir com a necessidade de se instituir e seguir determinadas regras. Neste sentido, o debate entre estes dois pontos de vista – o nosso e o das educadoras – pode trazer soluções que levem em conta tanto a ordem necessária para o funcionamento da creche quanto o desenvolvimento das crianças, estabelecendo um diálogo entre o coletivo e o individual, fundamental para o processo de socialização.

Nesta perspectiva, procuramos também colocar em movimento as falas das educadoras sobre as regras da instituição, pois estas muitas vezes são consideradas empecilhos para seu trabalho. Na creche 2, é freqüente alguma educadora nos procurar para tratar de algum assunto institucional. Neste sentido, um tema recorrente nas conversas das educadoras com a equipe de Casa da Árvore foi, durante um período, o incômodo causado pelas freqüentes mudanças de turmas, tanto das crianças, quanto das próprias educadoras. As educadoras defendiam que as mudanças dificultavam a adaptação das crianças e afetavam seu processo de trabalho. A partir das conversas individuais as encorajamos a levar o assunto para uma reunião geral. O tema foi exaustivamente debatido, pois a direção alegava, sem demonstrar um motivo aparente, a necessidade de fazer estas trocas. Contudo, através deste debate foi possível impedir um remanejamento que estava programado para outubro de 2007, ou seja, para o final do ano letivo, quando a direção pretendia fazer um rodízio com todas as educadoras da creche.

Uma dificuldade atravessa, entretanto, todos estes encontros com as educadoras. Como cumprem longas jornadas de trabalho, e se trata de um trabalho cansativo, muitas vezes, permanecer além da carga horária prevista na instituição é muito maçante. A instituição, por outro lado, também tem dificuldade de liberá-las já que, normalmente, dispõe de um número reduzido de funcionários para viabilizar um funcionamento integral. Cabe a nós lidar flexivelmente com esta falta de tempo, tentando buscar soluções criativas.

No que se refere a nossa atuação junto às crianças, nas creches nós procuramos, tal qual na Casa da Árvore, nos dirigir a elas, falando *com* elas e não *sobre* elas. Neste sentido, o trabalho tem como objetivo aumentar as possibilidades de comunicação na relação dos adultos com as crianças e, também, das crianças entre si. Nossos encontros com elas acontecem nas salas, nos espaços de lazer e no refeitório, nestes momentos,

procuramos oferecer uma escuta e acompanhar suas ações com palavras. Em alguns casos, quando os pais ou nós julgamos necessário, temos conversas com a participação da criança.

Algumas vezes percebemos, espontaneamente ou por um pedido que nos é dirigido, que determinada criança precisa de um olhar mais particular e atento. Na creche 1 houve uma situação com uma menina que pode ilustrar o que dizemos aqui. Na creche a fala recorrente era que ela era autista. A equipe da Casa da Árvore achou importante se desfazer dessa leitura, para não engessá-la nela. Acreditamos que o discurso sobre uma criança, feito pelos adultos que são para ela uma referência, constrói também o que ela é e o que vai ser. Em outras palavras, o modo como é lido determinado comportamento também o agencia de alguma maneira. Características ou comportamentos singulares tornam-se assim, facilmente, marcas ou estigmas que aprisionam tanto as crianças em determinados funcionamentos, quanto os adultos no modo de se relacionar com elas. Mudar o discurso sobre uma criança pode ser, então, um primeiro movimento na tentativa de libertá-la de algum ponto em que está aprisionada. Foi neste sentido que uma pessoa da equipe ficou muito disponível pra ela, mas tentando ao mesmo tempo por um lado não sufoca-la, respeitando o seu tempo, e por outro não marca-la em nenhuma leitura pronta e fechada sobre o seu comportamento. Percebemos claramente como o fato de a equipe decidir se ocupar dela produziu mudanças bastante significativas em seu comportamento e circulação pela creche. Passou a olhar mais para as pessoas, parecia sentir-se mais autorizada a brincar.

Ainda que fiquemos atentos para demandas individuais, como aconteceu na situação relatada acima, procuramos descola-las da leitura mais comumente feita de “criança problema”. Isto porque acreditamos que o social e o individual se agenciam mutuamente, não havendo como determinar isoladamente cada uma destas instâncias.

Além disto, o trabalho pretende ampliar ainda a comunicação entre os pais e a instituição. Com este objetivo estamos presentes algumas vezes em horários de saída e entrada, disponíveis para conversas marcadas previamente ou não, e participamos de reuniões da instituição com os pais.

Os objetivos que foram se estabelecendo podem ser resumidos da seguinte forma:

- Possibilitar mais espaços de diálogo entre os profissionais dos diferentes setores da creche – o que se faz necessário para o bom entrosamento da equipe e funcionamento cada vez melhor da instituição;
- Promover a reflexão dos educadores acerca do trabalho que desenvolvem com as crianças;
- Acompanhar o processo de socialização das crianças de forma atenta às singularidades de cada uma, como por exemplo: demandas de acompanhamento, de mudança de turma, de alterações no processo de adaptação, etc;
- Promover a circulação da palavra entre as crianças e demais componentes da creche;
- Possibilitar descobertas subjetivas de novas formas de lidar com situações de impasse, entre os diversos atores envolvidos: educadoras, crianças, instituição;
- Promover maior aproximação entre a instituição e os pais;
- Acolher os responsáveis em suas dificuldades referentes aos filhos;

No que se refere à metodologia de atuação, podemos sistematizá-la da seguinte maneira:

O trabalho com educadores e responsáveis se dá através de reuniões periódicas, de encontros solicitados por eles ou pelas psicólogas, ou ainda, através das conversas informais do/sobre o cotidiano. Assim como na Casa da Árvore, na creche falamos com as crianças e buscamos acompanhá-las e seus responsáveis nas boas e difíceis passagens da vida. Neste sentido, as atividades previstas são:

- Reuniões realizadas com toda a equipe
- Reuniões com educadoras por turma
- Reuniões com pais

Além das nossas ações no cotidiano das creches temos uma supervisão semanal que reúne todos os profissionais da Casa da Árvore que estão inseridos nas creches e

procuramos, sempre que julgamos necessário, discutir com profissionais externos à Casa da Árvore as situações do trabalho.

Embora a atuação da Casa da Árvore nas creches se respalde em perspectivas mais gerais como apresentamos até aqui, o trabalho em cada creche, assim como acontece nos dispositivos fora das instituições, se desdobra no cotidiano de maneiras diferentes. As características específicas de funcionamento e história de cada creche, bem como as diferentes demandas que são para nos dirigidas delineiam uma forma de atuação para cada instituição.

4.4. Pensando estratégias para a formação dos profissionais de creches: o I Encontro Casa da Árvore com Profissionais de Creche Comunitária

Em 2006 a Casa da Árvore iniciou a pesquisa *Metodologia Inovadora para Prevenção à Violência e Promoção de Saúde Mental em Comunidades no Rio de Janeiro* tendo como objetivo a investigação do impacto da atuação proposta pela Casa da Árvore. Através do desenvolvimento da pesquisa, aliado à prática de trabalho, pretende-se a disponibilização de material que sirva como referência para programas de intervenção social e como instrumento de formação de recursos humanos nas áreas da saúde, educação e assistência social. Dentre os objetivos específicos da pesquisa inclui-se a sistematização de um dispositivo de formação para profissionais de creches a partir do trabalho que já vinha sendo realizado dentro dessas instituições.

Conferindo fundamental importância para troca de experiências e debates entre profissionais envolvidos com este trabalho, uma das ações programadas foi o *I Encontro Casa da Árvore com profissionais de creches comunitárias*¹. A idéia inicial era convidar para o Encontro os profissionais das instituições em que estávamos inseridos, mas diante da grande procura espontânea, decidimos ampliar o número de participantes. O evento acabou contando, para nossa surpresa, com a participação de 100 profissionais de creche, entre educadoras, crecheiras e coordenadoras, e também de 22 profissionais da Casa da Árvore.

A dinâmica que seguimos para a realização do Encontro baseou-se em um levantamento prévio, realizado através dos formulários de inscrição, dos temas que as

educadoras avaliavam como relevantes para discussão, tendo surgido com maior destaque os temas da agressividade e da sexualidade. O encontro teve início com a palestra realizada pela coordenadora de uma creche situada dentro da FIOCRUZ, ocupando toda a parte da manhã. Na parte da tarde nos dividimos em 6 grupos de discussão, metade dos quais discutiriam o tema da sexualidade, enquanto a outra metade se ocuparia do tema da agressividade. Cada um dos grupos contava com duas mediadoras da equipe da Casa da Árvore, e uma relatora. Após este momento nos reunimos em uma grande plenária, onde as relatoras expuseram as principais questões surgidas nos grupos menores.

Alguns pontos se destacaram nestas discussões, dentre eles a semelhança entre os impasses relatados, a precariedade de recursos humanos e materiais, a dificuldade em lidar com os pais e o grande interesse e a satisfação de poder ver essas questões compartilhadas. Neste sentido, chamamos atenção para a falta de espaços de acolhimento às dificuldades cotidianas da creche, seja dentro das próprias instituições, seja fora. Em muitos momentos tivemos falas emocionadas relatando a desvalorização com que a profissão é vista e a felicidade de estarem sendo ali reconhecidas no seu lugar de profissional.

CAPÍTULO 5

A creche como locus para pensar a formação humana

O trabalho da Casa da Árvore em cada creche em que está inserido se desdobra de maneiras diferentes. A forma de inserção, as relações estabelecidas, o contexto de cada instituição delineiam para o trabalho caminhos e possibilidades diversas. A proposta deste capítulo é partir de um recorte de uma experiência de trabalho da Casa da Árvore em uma creche comunitária para fazer algumas reflexões a respeito de uma possibilidade de prática para o psicólogo nesta instituição. Entrando nas dificuldades micro-políticas que acompanham seu cotidiano pretendemos, ao mesmo tempo, refletir sobre possibilidades de transformação desta realidade.

A escolha por esta creche se deu por algumas razões. A Casa da Árvore havia sido convidada a realizar um trabalho em parceria com a mesma no ano de 2004. Neste momento, diante da demanda apresentada pela instituição, uma profissional da Casa da Árvore foi contratada pela creche em regime de CLT. Depois de dois anos desta parceria houve uma reavaliação de nossa forma de inserção na instituição, principalmente em virtude de uma mudança na equipe da creche que trocou de direção e coordenação pedagógica. A demanda que a nova direção dirigiu a Casa da Árvore era de priorizar a formação das educadoras. Assim, começamos a repensar o trabalho que vinha ali sendo realizado. Um dos dispositivos de trabalho neste novo momento de inserção foram as reuniões gerais que com o tempo começamos a chamar “Cuidando de quem cuida”. Tais reuniões, definidas por algumas educadoras como “a única oportunidade de entrosamento entre a equipe”, tiveram repercussões significativas no trabalho cotidiano das educadoras. Por serem momentos nos quais as educadoras estão todas juntas sem as crianças cria-se a oportunidade de refletirem sobre sua prática coletivamente. O que percebemos é que a instauração de um espaço de reflexão permitiu um posicionamento mais ativo das educadoras em relação a seu cotidiano.

As creches comunitárias são um potente analisador para a forma como nossa sociedade vem formando os filhos das classes pobres, representando lutas e resistências. Desta forma, são também um importante meio de transformação do cenário de desigualdades que vem historicamente se consolidando. Estas instituições, como falamos, marcadas por práticas assistencialistas e de saúde, estão atualmente atravessando um momento de intensas transformações internas a fim de se adequar às novas diretrizes da educação, que incluem, dentre outros, o viés pedagógico, propostas a partir da LDB. As

mudanças propostas têm efeitos nos aspectos metodológico-curriculares, incidindo sobre a formação do profissional que lida com as crianças pequenas e levam este a refletir sobre sua função e também sobre o lugar que ocupa no sistema institucional. Desta forma, as transformações no campo nos levam a refletir também sobre que lugar é este e quais são as potencialidades e conseqüências deste posicionamento.

Nesta perspectiva, a discussão em torno da função dos educadores de creches junto à criança, não se restringe aos arranjos políticos que afetam o funcionamento das creches, alcançam também o lugar que o educador ocupa na relação estabelecida com a criança que atende, uma vez que estamos falando de um atendimento voltado à criança pequena.

Assim, afirmar e repensar o espaço creche enquanto espaço educativo implica numa mudança em relação à identidade histórica, política e social do educador da creche. para que se torne possível um trabalho de formação em serviço dos educadores, é preciso que se melhore as condições de trabalho e profissionalização, entendendo a importância de seu fazer, que não se esgota enquanto efeito, entre as paredes da creche, mas que politicamente começa a marcar novas concepções de sujeito, produção de saberes e relações de poder (CIVILETTI, BORBA, COUTINHO, BARTONE E LANDER, s/d, p. 13).

5.1. A formação humana como uma atividade de produção de sentido

A exigência de sentido, segundo Castoriadis (1992), está presente em toda forma de vida. A busca pelas condições de sobrevivência, pela relação com o meio para a autoconservação, seja de um vírus, de uma célula, ou de uma sociedade, não é fornecida previamente em sua totalidade. Os seres vivos precisam formar a maneira de relação mais eficiente para sua sobrevivência, construindo neste formar em si um sentido. Contudo, este sentido, que não difere uma bactéria de um indivíduo, é ligado unicamente à sobrevivência, se esgota na pura funcionalidade. Se esta semelhança espantosa une os humanos a todos os vivos, uma profunda diferença vai separá-los; para os humanos, a exigência de sentido escapa às regras da funcionalidade.

Castoriadis (1992) explica esta especificidade dos humanos a partir da existência da psique. O ser humano é capaz de *disfuncionalização* de seu aparato biológico – os componentes que pretendem ser preservados pelo vivente em geral –, portanto, os sentidos produzidos podem ser também disfuncionais. Esta disfuncionalização é consequência do que chama *dominação do prazer representativo sobre o prazer do órgão*, capacidade onipotente da mente tornar as representações agradáveis para si. Não há, desta forma, equivalência entre o objeto representado e sua representação psíquica, sendo as relações entre estes incessantemente transformáveis, tendo em vista que tanto o investimento psíquico, o afeto, tem efeito sobre a representação quanto o objeto representado afeta o investimento. Neste movimento, o psiquismo produz certa autonomia em relação às demandas imediatas do corpo, ultrapassando a dimensão funcional. “Instala-se assim uma atividade livre de criação de sentidos que fez com que Castoriadis definisse a psique como ‘fluxo representativo ilimitado e incontrollável’” (VALLE, 2006, p. 06).

A criação de sentido é no humano disfuncionalizada também por um traço que, indubitavelmente, o distingue dos viventes em geral, a *autonomização da imaginação*, a capacidade de ver alguma coisa que não está. Segundo o autor:

é sobre essas propriedades de imaginação radical que se escora psiquicamente a capacidade lingüística do ser humano: esta pressupõe a faculdade do *quid pro quo*, de ver alguma coisa ali onde há outra. Por exemplo, poder ‘ver’ um cão nos três fonemas, ou nas três letras desta palavra; mas também não ver sempre a mesma coisa, portanto poder compreender a expressão “que tempo de cão”; e ainda poder ver um cão em *dog*, quando se conhece inglês (CASTORIADIS, 1992, p. 216).

Outra especificidade do psiquismo humano é a *estratificação*. Diferentes autores vão falar sobre esta estratificação, utilizando para tal nomenclaturas distintas. O que nos interessa, e está presente nestas diferentes concepções, é que a multiplicidade de “instâncias”, originadas da estratificação do psiquismo, acarreta na existência de conflitos intrapsíquicos “e a própria existência, como concreção cada vez particular, dessas instâncias, são o resultado de uma história” (Idem, p. 218). Nessa história, ao contrário de um novo elemento ultrapassar, anular ou se integrar harmonicamente aos anteriores, os

elementos são organizados em uma totalidade contraditória e até mesmo incoerente.

Todas estas características que colocam o psiquismo em constante movimentação não significam, contudo, que sobre o ser humano não incidam determinações. Ao contrário disto, na tensão entre o que é determinado e o que Castoriadis chama auto-criação é que vai emergir o sujeito. Nesta tensão que habita o homem, os processos de individuação e de socialização aparecem como um só fenômeno. Isto significa dizer que a pluralidade da psique é co-determinada pelo processo de socialização e que a criação de sentidos vai se dar no inter-jogo entre a sociedade e o indivíduo.

Estas especificidades do processo de construção de sentidos para o humano vão levar Castoriadis (1987) a defini-lo como o campo no qual não é possível chegar a respostas que encerrem questões de uma vez por todas, onde não é possível encontrar soluções definitivas e absolutamente definidoras. Neste sentido, o autor analisa as implicações em se pensar o humano desde o mito da ciência, partindo para isso da discussão acerca do estatuto da cientificidade da psicanálise. Consta que a *miragem científica* funcionou para Freud e para psicanálise como uma *ilusão fecunda*, uma hipótese inicial equivocada, mas que tensionou as investigações em andamento e as fez progredir. Então o autor questiona: como a teoria psicanalítica, a teoria que trata do humano – que, assim entendida, toca também a educação e a política – pode ser científica?

Em resposta a esta pergunta, a psicanálise é apresentada pelo autor como atividade pela qual seu objeto produz sentido, atividade que faz com que seu objeto fale e que pressupõe a implicação de dois sujeitos em um projeto de transformação; atividade “de um sujeito como sujeito para com um sujeito como sujeito” (Castoriadis, 1986, p. 40). A implicação do analista no processo de análise é permanente e essencial, porque também ele é constantemente afetado e transformado por este processo, tanto em seu saber (que o sustenta) quanto em sua prática.

Estas considerações também se aplicam para pensarmos a educação ou, para tomá-la em termos mais amplos, como pretendemos aqui, a formação humana. A transformação também aqui é o objetivo que define a atividade, e ela só é possível se os dois elementos envolvidos neste processo aí estão como sujeitos. O educador ou o agente de formação está implicado como sujeito nesta prática, ou pelo menos assim o é a partir

do momento em ele toma a autonomia como finalidade de seu trabalho, e que a autonomia do outro diz respeito também à sua própria.

A autonomia como finalidade define um determinado posicionamento ético e político do educador, um posicionamento coerente com uma perspectiva democrática. A proposta da pedagogia da autonomia foi firmemente defendida no Brasil por Paulo Freire (1996), um educador firme em suas posições éticas e políticas. Aproximamos a posição de Freire a de Castoriadis, quando aquele advoga que não existe docência sem discência, defendendo também, assim, que os envolvidos neste processo precisam aí estar enquanto sujeitos. Ensinar não é transferir conhecimento (Freire, 1996). Portanto, a autonomia precisa ser vivida também na relação entre aquele que está ensinando e aquele que aprende, podendo estes papéis serem deslocados no processo.

Para a prática da atividade de formação, tanto quanto para a psicanálise, retomando o pensamento de Castoriadis (1997), o conhecimento teórico, em virtude desta condição que envolve o humano, não é suficiente. “O analista tem principalmente necessidade de seu saber para não lançar mão dele, ou melhor, para saber o que não deve ser feito (...)” (Idem, p. 41). Isto porque um saber que se pretende sobre o humano nunca será absolutamente preditivo; a teoria ajuda a pensar nas interrogações, mas, sobretudo para colocá-las em movimento. “A teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e impossíveis, mas não pode prever nem produzir a solução” (Idem, p. 41). Quando se trata de crianças pequenas estas afirmativas se fazem especialmente relevantes, vemos o tempo todo o quanto determinadas ações funcionam para aplacar o choro de algumas, enquanto são absolutamente inócuas diante de outras.

A análise – e a educação, assim como a política – não são a aplicação de um saber que existiria previamente; estes, antes de campos de saber, são campos de prática humana. Atividades prático-poéticas, como prossegue Castoriadis (1997):

O ergon da análise – como o da pedagogia, ou da política – é uma energia inexistente anteriormente e esse ergon é daqueles ‘que a natureza está na impossibilidade de realizar’. Não simples atualização das faculdades do indivíduo, atualização de uma potência que pré-existiria em ato, mas atualização de uma potência de segundo grau, de um poder poder ser, a análise, como

autotransformação, é uma atividade *prático-poética* (CASTORIADIS, 1987, p. 41).

A educação, a psicanálise, a política, não são, assim, simples teorias, mas atividades que fazem com que seu objeto se exprima, fale, atividades que produzem o seu objeto, e que produzem, portanto, sentido. Falar do homem é falar de criação de sentidos, criação que não pode ser formalizada em regras determinadas. A criação de sentidos não pode ser, assim, generalizável, é da ordem do particular, e o lugar onde se passa é na prática. Por isso a aplicação de um modelo de conhecimento científico não se justifica, porque não há “ciência do sentido”, não é possível formular um conceito abstrato e universal do que se dá de forma encarnada e sempre particular. Se para ciência estudar o fenômeno é isolá-lo, no campo do humano isto significaria matar o objeto.

Mas, apesar de não haver formalização possível para a atividade que produz sentido, a teoria não deixa de ser a busca por uma formalização, esta é a tensão que ela precisa habitar. O homem não pode ser pensado a partir de um conceito de homem, mas a partir de um homem, sob pena de restringir sua autonomia. O esforço teórico consiste, no entanto, na tentativa de projetar sobre uma universalidade algo que só se manifesta como singular, o universal abstrato – tal qual buscado pela ciência – é carente de sentido, mas há algo suspenso entre a universalidade e a singularidade, entre o indivíduo e a espécie; é disso que falamos quando falamos do homem.

Como mencionado anteriormente, Castoriadis (1991) sustenta a individuação e a socialização como um único e mesmo fenômeno. Assim também pensa a imbricação entre o sensível e o racional, o cognitivo e o afetivo, alertando para a impossibilidade de pensar tais pares separadamente. Este último “par” é especialmente relevante para a reflexão sobre a formação dos profissionais de creche, tendo em vista que, muitas vezes, esta é pensada de um ponto de vista estritamente racional e cognitivo. É fundamental que se leve em conta os afetos mobilizados na formação e no trabalho em educação infantil, pois têm ligação direta com os modos de relação que serão estabelecidos no trabalho.

Podemos dizer que a educação, a psicanálise e a política são pensadas por Castoriadis (1987) como atividades de construção de sentido; construção, porque se trata de um sentido que não está dado, e que deve então ser pensada como um projeto. Em uma perspectiva democrática, o projeto que define tais atividades é um projeto de

autonomia que, para Castoriadis, implica em dar ao homem condições de auto-alteração. Pensar o homem como projeto é pensar, portanto, em sua capacidade de interrogar e se transformar, o que é condição também para uma construção coletiva.

A criação de um espaço de deliberação e da possibilidade de auto-determinação, prerrogativas da atividade analítica tal como descrita por Castoriadis (1987), constituem-se, nesta medida, absolutamente centrais para o processo de formação das profissionais da creche. Isto porque, seguimos com Castoriadis, assim como não podemos pensar em um processo de individuação independente da socialização – e o contrário tampouco, visto que se trata de um processo único e permanente – esta perspectiva não pode ser pensada estritamente do ponto de vista do indivíduo; há que se tomá-la também, e inextrincavelmente, como um processo social. Como pensar uma formação que viabilize a construção como um projeto comum? Como partir de uma autonomia inexistente para uma autonomia de fato? Estas são questões para serem pesadas tanto no que se refere a relação com as educadoras, quanto dessas com as crianças. A atuação do profissional de educação infantil está ligada a reinstauração de um poder poder pensar. Ele só poderá praticar isso na relação com quem ele cuida se esta for uma exigência para sua própria formação, se este tiver sido e for um princípio presente nas suas outras relações, relações que também o constituem como sujeito, autônomo ou não.

Estas questões nos remetem à importância da prática na formação do educador. Muitos aspectos da prática do campo de educação infantil só podem ser pensados ou construídos em cada instituição. A discussão em equipe vai possibilitar uma reflexão conjunta acerca das situações que se apresentam. A instauração de um espaço de reflexão e auto-questionamento – tomada aqui como um caminho possível para o incremento do ambiente de trabalho como ambiente formativo – é algo, entretanto, que exige tempo e investimento.

5.2. Delineando um campo de questões

A creche 2, campo de nossas discussões neste capítulo, foi construída aproveitando-se duas casas de uma favela no Rio de Janeiro. As casas haviam sido desocupadas por estarem situadas em uma área considerada de risco em virtude de uma obra de construção do metrô. Com o fim da obra, as casas não desabaram e um importante líder comunitário pediu à prefeitura que as doasse para a construção da creche. Desde então se passaram 30 anos, a estrutura passou por diversas obras e atualmente a creche tem três andares e atende 75 crianças, divididas por faixa etária em 4 turmas. A disposição do espaço se dá da seguinte forma: no andar superior está localizado o terraço, com um espaço aberto e outro coberto; no andar intermediário estão situados o refeitório, a cozinha, a sala da direção e duas salas, uma para as crianças de 8 meses a 1 ano e meio e outra para as crianças entre 1 ano e meio e 2 anos e meio; na parte de baixo do prédio há a sala das crianças de 2 anos e meio a 3 anos e meio e a sala para as crianças de 3 anos e meio a 4 anos e onze meses²⁰. A creche conta com uma equipe de 20 funcionários, sendo três educadoras para cada sala – uma professora, formada em pedagogia, que permanece apenas no turno da manhã, uma intermediária, que permanece na creche em período integral e uma auxiliar, presente no turno da tarde –, a diretora, a coordenadora pedagógica, a assistente social, duas cozinheiras, uma lactarista, uma faxineira e uma educadora chamada coringa que exerce as funções necessárias a cada dia, muitas vezes substituindo educadoras que faltaram.

Como mencionado anteriormente, em 2004, o diretor da creche 2 procurou a Casa da Árvore solicitando um trabalho de psicologia para acompanhar a creche no processo de desenvolvimento das crianças. Depois de conversas entre a coordenação da Casa da Árvore e a direção da creche foi designada uma profissional da Casa da Árvore para realizar o trabalho. Neste momento, a creche contratou a psicóloga em regime de CLT. Depois de dois anos da inserção nestes moldes, houve uma reestruturação da equipe da creche, significando mudanças nos cargos de direção e coordenação pedagógica. Com isto, a Casa da Árvore também repensou sua forma de inserção e trabalho na creche. Avaliamos que o fato de a psicóloga ter sido contratada pela creche, fazendo parte do

²⁰ As idades das crianças por turma podem variar, pois muitas vezes a criança faz aniversário, mas, por diversas razões, permanece na mesma turma. Outras vezes, como veremos, as determinações da Coordenadoria Regional de Educação para o preenchimento das vagas também levam as crianças a serem trocadas de turma ou alocadas em turmas que não correspondem necessariamente a sua faixa etária.

quadro efetivo desta instituição, gerou dificuldades para o trabalho. Isto porque este posicionamento afetou, em muitos momentos, a maleabilidade a que nos referíamos anteriormente como um ponto fundamental para a atuação da Casa da Árvore nas creches.

Desta forma, foram discutidas com a nova direção outras possibilidades dentro da demanda levantada por esta que, neste momento, ressaltava a necessidade de um trabalho mais voltado às educadoras. Chega-se assim a outra forma de inserção que compreenderia duas profissionais da Casa da Árvore – quadro em que me inseri – que não fariam, contudo, parte do quadro efetivo da creche, marcando uma diferença em nosso posicionamento institucional. Nosso objetivo foi aumentar a autonomia do trabalho: em lugar de uma psicóloga contratada pela creche e que deve, como funcionária, atender suas demandas, há uma parceria entre a Casa da Árvore e a creche. Cada uma das profissionais estaria presente no cotidiano da creche duas vezes por semana, individualmente em um dia e em dupla em outro. Desta forma, a creche fica assistida pelo trabalho três vezes por semana.

A proposta era participarmos do dia-a-dia sem vínculo institucional formal, como agentes exteriores que se apresentavam para interlocução, promovendo a circulação da palavra entre os diversos atores envolvidos, dentro das mesmas diretrizes descritas no capítulo anterior. Delimitamos alguns dispositivos para o trabalho, sendo estes: reuniões com toda a equipe da creche, reuniões com as educadoras de cada turma, conversas com a direção e coordenação pedagógica, conversas com pais e ainda, a nossa permanência durante três períodos por semana nas atividades cotidianas da creche.

Para dar início às reuniões²¹ com as educadoras, propusemos que durante os dois primeiros meses fizéssemos uma espécie de adaptação, tempo em que estaríamos no espaço a fim de começar a conhecer os profissionais que ali trabalhavam, as rotinas, as crianças. E, talvez mais importante do que conhecer que nos fizéssemos conhecer pelas pessoas do espaço. Após o período de adaptação programamos encontros bimestrais nos quais nos reuniríamos com toda a equipe da creche a fim de discutir e pensar sobre o trabalho que vinha ali sendo realizado. Vale destacar que a possibilidade de realizar estes encontros, durante manhãs em que as crianças seriam dispensadas, portanto, que não

²¹ As discussões que serão levantadas aqui se referem ao trabalho realizado no ano de 2007.

significavam horas extras para as educadoras, surge a partir do direito a formação em serviço, concedido às profissionais de educação infantil.

Com base nas experiências anteriores da Casa da Árvore de trabalho com educadoras de creche comunitária²² e nas conversas que tivemos durante este período com as educadoras da creche 2, pensamos algumas questões para nortear a discussão nos encontros. O principal objetivo destes era propiciar um espaço de trocas no qual fosse possível pensar sobre o trabalho das educadoras e a creche enquanto espaço de formação destas e das crianças. Ainda que tenhamos programado previamente estes encontros, sua característica principal era a flexibilidade, ou seja, poder se adequar às demandas que surgissem. Dentre as questões que usamos como pontos de partida para a discussão, destacamos as relativas ao papel e a função das educadoras, a forma como vêm sua profissão; as relacionadas a temas próprios ao trabalho com crianças, como o brincar e a alimentação; além da discussão de situações vividas no dia-a-dia com objetivo de pensar as práticas cotidianas²³. Além destas reuniões com toda a equipe, planejamos reuniões com as educadoras de cada turma em separado para discutir assuntos relativos às diferentes faixas etárias atendidas em cada turma e às questões mais particulares de cada grupo.

A partir do início dos encontros e das reuniões e, também, através de conversas com as educadoras e de observação participante no dia-a-dia, começamos a ter contato com as principais dificuldades encontradas pelas educadoras. Tais dificuldades podem, para efeito de análise, ser sistematizadas em torno de quatro temas principais, não hierarquizados, que se relacionam aos problemas que vivem no cotidiano.

Um deles refere-se à disciplina das crianças, mais precisamente ao que julgam ser falta de disciplina. A este respeito suas queixas são que as crianças não obedecem, não esperando, por exemplo, a vez. Ao falar sobre este tema, certa vez, uma educadora colocou: “a criança atrapalha meu trabalho”. Uma atividade desenvolvida que pudemos observar ilustra esta percepção. Tratava-se de “pintar o nariz do palhaço”. A educadora nos explicou que o assunto a ser trabalhado era “o circo”. A atividade se organizava da

²² Faço referência a experiência em curso na creche 1 desde 2003, ao próprio trabalho realizado entre os anos de 2004 e 2006 nesta creche e no I Encontro da Casa da Árvore com Profissionais de Creches Comunitárias realizado em 2006, descrito no capítulo anterior.

²³ Os encontros serão apresentados ainda neste capítulo.

seguinte forma: a professora se colocou no centro da sala com um jornal esticado no chão à sua frente, um pote de tinta vermelha e um pincel. As crianças, que têm aproximadamente dois anos, deveriam ficar sentadas esperando serem chamadas; a educadora chamava um nome de cada vez. Quando chamada, a criança deveria ir até ela e, então, era instruída a pegar o pincel e pintar o nariz – um pedaço de uma caixa de ovo – que lhe cabia. No entanto, ao pegar o pincel queriam pintar também o jornal ou a si mesmas, ou apenas fazer uma pintinha no “nariz”. Essas atitudes, que poderiam ser consideradas criativas, eram repreendidas pela educadora e vistas como empecilhos para a realização da atividade. A educadora reclamava muito da falta de disciplina das crianças, além de não “pintar da forma certa” não sabiam esperar a vez e brigavam entre si o tempo todo. Toda esta conjuntura fazia com que as crianças logo perdessem o interesse pelo que era proposto e se empenhassem em arrumar o que fazer com toda a energia que possuem nesta idade. Situações deste tipo se repetem com frequência. A impressão que nos fica é que para elas existe um lugar imaginário, em algum reino distante, onde todas as crianças ficam placidamente sentadas à espera de alguma coisa que um adulto propõe, no caso sua vez de “pintar o nariz do palhaço”. Contudo, quando lhe perguntamos sobre o sentido da atividade, suas respostas tendem a ser burocráticas, dizendo, por exemplo, “hoje é o dia do circo e as crianças precisam levar uma lembrança para casa”. Outra resposta comum é justificarem a atividade pela função pedagógica da creche, então, “tem que fazer a parte pedagógica”, seguir as normas. Se para a educadora o sentido da atividade se limita às normas, para as crianças parece não ter sentido nenhum. Podemos dizer também desta situação e da reclamação “a criança atrapalha meu trabalho” que se constroem a partir de um ideal de criança e de trabalho. Um ideal de ordem e de normalidade que dificulta o encontro entre os sujeitos envolvidos com a atividade. Em lugar das idiossincrasias, conflitos, singularidades que podem emergir na realização de uma brincadeira, vai se construindo a partir desse discurso a “criança problema”.

O segundo tema relaciona-se à agressividade ou a violência das crianças. Seja entre as próprias crianças, quando aparecem casos de mordidas, brigas por brinquedos e etc., seja entre as crianças e as educadoras. Um caso descrito foi de uma situação na qual uma criança levantou a cadeira para bater em uma educadora. Certa tarde, na turma de

crianças de 3 a 4 anos, tive a oportunidade de estar presente em um dos momentos que descrevem como de grande confusão por conta da agressividade das crianças. É importante ressaltar que esta turma vinha sendo apontada como o grande problema da creche, pelo grande número de alunos considerados agressivos. Situação que não estaria sendo “controlada” pela pedagoga responsável²⁴. Tudo se passou na hora do banho e havia apenas uma educadora responsável pelas crianças – a outra havia saído para ir ao médico. Era necessário que organizasse sozinha as roupas que as crianças iam vestir, ajudar os que estavam no banho e estar atenta para os que esperavam por sua vez e também para os que já estavam prontos. Para estes estavam disponíveis alguns brinquedos. Quando cheguei, a disputa pelos brinquedos era grande, as crianças se batiam por causa desses e os jogavam pela sala, havia um caos instalado no ambiente. Perguntei para as crianças de que estavam brincando e algumas meninas responderam que faziam comidinha, me sentei ao lado delas e, entrando na brincadeira, sugeri que fizéssemos uma festa, preparando “as comidas” com a massinha que tínhamos disponível. Começamos a preparar pastéis, docinhos, o bolo e logo a grande maioria da turma foi se interessando e se incluindo na brincadeira. Terminamos cantando parabéns, a educadora também participou, já que neste momento já havia acabado de dar banho nas crianças, e fomos – muito mais tranquilamente – as crianças, a educadora e eu para o jantar. O que vemos nesta situação é como, muitas vezes, os comportamentos tidos como agressivos podem ser originados por uma conjuntura externa a criança. As atitudes agressivas não são, na grande maioria dos casos, causas, mas efeitos das condições a que estão expostas tanto as crianças quanto as educadoras. Como uma pessoa sozinha pode dar banho em 25 crianças, penteá-las, vesti-las e ainda desenvolver atividades pedagógicas?

O terceiro tema engloba as dificuldades com os pais, estes são vistos como antagonistas dos esforços da creche para desenvolver as crianças. As educadoras afirmam

²⁴ Cada turma conta com três funcionárias, uma obrigatoriamente formada em pedagogia que permanece com as crianças no turno da manhã, uma educadora chamada intermediária que fica integralmente e uma educadora no turno da tarde. Desta forma, sempre deve haver pelo menos duas pessoas responsáveis por cada turma. Este quadro pode aumentar devido à existência de uma educadora “coringa” que fica responsável por auxiliar no que for necessário em todas as turmas e também porque existem, pelos diferentes tipos de contratos estabelecidos com cada profissional, turmas que contam com duas educadoras que permanecem o dia todo na creche. O que se observa é que, frequentemente, o número de responsáveis pode também ser menor do que dois, devido a problemas particulares que precisam ser resolvidos pelas educadoras.

que depois de um final de semana a criança volta “estragada”. Atribuem aos pais a principal responsabilidade pela má criação dos pequenos, com os quais são elas que têm de lidar. Esta relação entre as educadoras e os pais tem efeitos sobre a possibilidade de todos perceberem a creche como espaço educativo e não apenas assistencial. Neste sentido, uma situação parece ser bastante expressiva. A mãe de uma criança veio trazê-la para creche, vestida com uma saída de praia. Assim que a mãe virou as costas, a educadora, ainda na presença da menina, comentou: “que absurdo, deixa a menina aqui para ir para praia, não quer mais nada da vida!”. Este comentário não só aponta para a culpabilização da mãe que deixa seu filho na creche para ir se divertir, como também desconsidera a própria creche como um espaço importante na vida da criança. O tom indignado da educadora deixa transparecer que não considera a creche como um bom lugar para as crianças, não valoriza este espaço como importante em seu desenvolvimento. Além do que, do ponto de vista da educadora, com esta fala ela denigre seu próprio trabalho, desvalorizando seu importante papel de formadora junto à criança.

O quarto eixo a que faço referência é, ainda mais do que os outros, uma unanimidade, pois todas concordam que a principal dificuldade que encontram para o trabalho é a relação entre a própria equipe da creche. Descrevem seu ambiente de trabalho como cheio de fofocas, rivalidades, no qual não há ajuda ou colaboração. Esta situação é ilustrada por um fato que se passou no final do ano de 2006. Alguém sugeriu a realização de um amigo oculto, que não aconteceu, pois a maioria se posicionou contra, o argumento foi que ali, se houvesse alguma confraternização, seria um “inimigo oculto”. Um outro acontecimento, neste sentido, foi o fato de uma professora ter acusado a outra de lhe “roubar” idéias para as atividades pedagógicas. A idéia que estava em questão era um almoço de integração para duas turmas no terraço da creche. Segundo a educadora que reivindicava a propriedade da idéia, a outra, acusada de bisbilhotar, teria olhado em seu caderno e visto que esta atividade estava planejada. Adiantou-se, então, e fez esta proposta para a coordenadora pedagógica. Esta situação nos leva a questionar: qual é o sentido da realização das atividades pedagógicas, como são construídas? Existe tempo para as educadoras programarem as atividades? Há espaço para discussão da equipe? O que está sendo valorizado e priorizado no trabalho das educadoras?

Na observação do trabalho das educadoras, o que nos chama a atenção imediatamente são as dificuldades de ordem prática. Muitas horas de trabalho em espaços relativamente pequenos, com um grande número de crianças e, muitas vezes, com um número insuficiente de adultos. As crianças fazem ali quatro refeições por dia, dormem depois do almoço e tomam banho na instituição, são muitas trocas de fraldas, muitas bocas para alimentar, muitos choros para acalantar. O mais surpreendente é que dentro deste quadro elas buscam soluções criativas para dar conta de todo este trabalho e conhecem cada criança em suas singularidades – as preferências na hora de dormir, gostos de comida, usos de objetos transicionais. Percebem também as variações de humor de cada criança e ficam atentas para algum desconforto físico, como febres ou diarreias.

Na rotina diária, as atividades de cuidados básicos – refeições, higiene e sono – ocupam grande parte do dia. As outras atividades previstas, além dos cuidados básicos, são o que chamam “parte pedagógica”, nas quais a educadora propõe e participa de alguma tarefa junto às crianças, e a parte de recreação livre, quando disponibilizam brinquedos para as crianças. Sendo que nesta última ocasião elas não se envolvem na brincadeira. Entre cada atividade do dia – entrada na sala, atividade pedagógica, almoço, sono etc. – há um longo tempo de espera.

Em 1997, por uma solicitação de assessoria educacional por parte das instituições, foi realizada uma pesquisa em duas creches comunitárias no município de Niterói. Avaliou-se a utilização do tempo de permanência na creche pela criança, chamado “Tempo da Criança”, e pelo educador, chamado “Tempo do Professor”. O instrumento “Tempo da Criança” era subdividido nos seguintes itens: “Atividade orientada pelo professor”, “Atividade organizada pela criança”, “Atividade de higiene”, “Alimentação”, “Sono”, “Tempo de espera” e “Outros”. O professor teve seu trabalho observado e categorizado nos itens: “Preparação de atividades”, “Atividade dirigida”, “Atividade não relacionada”, “Atividade de cuidados” e “Outros”. Os resultados obtidos a partir dos instrumentos demonstraram que as crianças passam a maior parte de seu tempo em atividades de espera, brincadeiras organizadas pelas próprias crianças (nas quais o educador não se envolve) e atividades de cuidados e alimentação.

As pesquisadoras concluem que a criança passa 22,03% de seu tempo na creche em espera:

Ela chega na creche e aguarda a entrada na sala, entra na sala e aguarda sua vez de trocar a roupa, após a troca, aguarda o início das atividades, em seguida aguarda o almoço. Findo o almoço espera sua vez de escovar os dentes, em seguida a hora de dormir. Acorda, lancha e aguarda – durante toda a tarde – a hora de ir embora (CIVELETTI, BORBA, COUTINHO, BORTONE e LANTER, s/ data, p. 06).

Somando o tempo de espera ao tempo utilizado para dormir, chega-se a 50%. Tempo este que a criança usa em atividades que, segundo as autoras, ao invés de estimular a autonomia, o raciocínio e a criatividade da criança, estimulam a passividade e a dependência. Seguindo a análise, destacam que os momentos de relação entre educadoras e crianças acontecem, principalmente, em atividades de cuidados básicos e disciplinares, como chamar a atenção e pedir silêncio. Os longos tempos de espera e de sono estabelecem um ambiente pouco desafiador, não só para as crianças, como também para as educadoras.

A sistematização das dificuldades encontradas pelas educadoras delinea um contexto em que os problemas vividos são encarados como individuais e circunscritos no outro, a criança que não come, a mãe que não põe limites, a companheira de trabalho que não faz sua parte. Esta percepção leva a falta de implicação, de comprometimento e de responsabilização que são características marcantes nos discursos queixosos, pouco crentes na possibilidade de mudanças.

5.3. A demanda dirigida ao psicólogo/psicanalista

Dentro deste contexto, a demanda direcionada ao psicólogo é no sentido de solucionar pontual e individualmente as dificuldades. Frente a um menino que não come, “chama a psicóloga”, diante de uma cena de briga entre as crianças, os olhares se voltam para a psicóloga. Quando uma mãe vai à creche reclamar porque ligaram para seu trabalho porque sua filha estava com febre, “marca uma conversa com a psicóloga” e assim por diante. O que se pede, desta forma, é que disciplinemos individualmente àqueles que, por alguma questão entendida como psicológica, saiu da norma, que solucionemos os casos de “indivíduos problema”.

A nosso ver, esta forma de atuação, através da qual se hierarquizam competências, individualizando os problemas e as soluções, não contribui para a formação das educadoras, nem das crianças no sentido de construção de sujeitos mais autônomos e ativos na transformação de sua condição de vida, aspectos que consideramos valiosos. Embora seja inegável que existem diferentes papéis e funções entre os diversos profissionais e campos de saber que se entrecruzam na creche, existe algo do cuidado com as crianças que é partilhável. Assim, para além das soluções pontuais – frente às quais não acredito que devemos nos eximir de um posicionamento, não desvalorizando, portanto, estes pedidos – uma questão se torna especialmente relevante a partir da sistematização das dificuldades encontradas pelas educadoras em seu trabalho: a questão do sentido de suas ações, seja frente às crianças, seja em relação a si mesmas.

O processo de trabalho em educação infantil – acredito que isto se aplique, na realidade, a todas as atividades que se organizem em torno do humano – é ao mesmo tempo um processo de formação e de subjetivação. Nesta perspectiva, a formação não deve se restringir à proposição de cursos de capacitação técnica ou à escolha de conteúdos mais ou menos necessários à atuação profissional. Mas sim, buscar a instauração de dispositivos de subjetivação, em um processo de produção de sentidos pelos trabalhadores para o seu trabalho. Na reflexão sobre a formação nestes espaços, o processo de produção de sentidos para o trabalho das educadoras aparece como uma ferramenta potente. Isto porque o trabalho com crianças tão pequenas coloca muitas questões como as relativas ao cuidado, às mordidas, à troca de fraldas e à relação com os pais que não são apenas de ordem prática. Elas convocam o adulto a responder pelo sentido do que é ser humano. Sentido para um corpo que está inscrito em uma história e que não vai ser construído através de técnicas.

O bebê ao nascer, por ser prematuro física e psiquicamente, depende totalmente de alguém para satisfazer suas necessidades. Segundo Freud (1976 [1926]), instaura-se nesta dependência absoluta, advinda do nascimento, um estado de desamparo original. Isto significa dizer que a criança, desamparada no corpo e na linguagem, depende, para sua humanização e sobrevivência, da relação com os adultos que a cerca. É dependente do amparo do adulto tanto fisicamente, quanto para nomear suas ações, suas angustias,

entrar para o mundo das significações humanas. Assim, a criança, sobretudo a que ainda não fala, convoca os adultos que dela cuidam a ocupar esta posição, de significar seu corpo, seus afetos, suas ações.

O desempenho das funções de cuidado e de humanização nas creches traz para os profissionais da educação infantil um campo mais amplo do que o pedagógico, principalmente quando este é pensado unicamente como técnica. Segundo Mariotto, com o advento das creches,

O lar ou o ambiente familiar deixa de ser o único contexto tradicional de desenvolvimento da criança, transferindo também ao educador a responsabilidade de acompanhar este processo. Já não é mais um profissional que objetiva o cumprimento eficiente de suas funções instrumentais. A ele cabe um outro lugar e, portanto, uma outra função, que o ultrapassa, e que opera a sua revelia. Assim sendo, a tarefa do atendente – principalmente aquele de pequenas crianças – exige deste um “algo a mais” impossível de ser entendido ou aprendido cognitivamente. (MARIOTTO, 2003, p. 05)

A função da creche e a atuação das profissionais envolvidos com esta prática passam a ser compreendidas, para além das frentes de saúde, social, pedagógica e psicológica, como tendo papel fundamental nos processos de subjetivação. Desta forma, pensar a formação destes profissionais também é participar da construção de sentidos.

Contudo, culturalmente, a função desempenhada pelas educadoras de crianças pequenas vem sendo desvalorizada, sobretudo quando se trata de profissionais oriundas das classes pobres, cuidando de crianças pertencentes a mesma classe. Esta desvalorização tem efeitos na relação das educadoras com seu trabalho. São diversas vertentes de desvalorização, uma delas é parte do senso comum. Existe uma crença de que “cuidar de criança qualquer um faz”, crença que foi historicamente reafirmada pela não exigência de formação para estas profissionais na rede de creches vinculada a prefeitura do Rio de Janeiro. Percepção que permaneceu inalterada até a promulgação da LDB em 1996. A segunda vertente está ligada ao fato de no momento em que a formação passa a ser uma exigência não se constituem políticas que incluam estas profissionais. Ao contrário, se reafirma o lugar subalternizado que as instituições comunitárias e, conseqüentemente, as pessoas que ali trabalham, passam a ocupar frente ao Estado.

Mesmo quando as profissionais vão, por conta própria, à busca de formação, muitas vezes não encontram estruturas adequadas. A este respeito, Sonia Kramer (2006), comenta o preconceito existente nas faculdades de educação em relação a incorporação de temas da educação infantil a grade curricular. Os baixos salários e o ambiente muitas vezes marcado pela precariedade, também aparecem como marcas da desvalorização do trabalho das profissionais de creches comunitárias. Além disto, o caráter comunitário do trabalho, que poderia sustentá-lo, vem sendo desmobilizado. As educadoras da creche 2, não vivem mais o pertencimento a comunidade como uma realidade, relatam frequentemente o quanto os laços de solidariedade foram rompidos e se sentem trabalhando em uma instituição privada, onde o arbítrio fica por conta ora da instituição mantenedora, ora da prefeitura, por mais paradoxal que isto possa parecer.

Frente a estas questões, a posição das educadoras em relação ao seu processo de trabalho fica desconectada dos processos de gestão do mesmo, gerando passividade em lugar de autonomia. Ao mesmo tempo, no cotidiano, são elas que devem solucionar o enorme número de demandas e as situações difíceis, muitas vezes geradas por ações sobre as quais não têm nenhum controle.

Um exemplo disto aconteceu no início do ano de 2008. Até este ano a creche 2 era destinada a atender 75 crianças, número estipulado pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE) a partir da metragem do espaço físico da creche. Ao serem feitas algumas obras na instituição, não foram feitas novas avaliações da metragem do espaço físico, mas, ainda assim, a CRE encaminhou um número superior de crianças à creche, que passou a atender 95 crianças. Estes encaminhamentos são, em alguns casos, feitos através de deliberações judiciais, do Conselho Tutelar ou mesmo de um Juiz de Família. Isto porque, sendo o oferecimento de educação infantil um direito adquirido, ao qual o Estado, através dos municípios, tem obrigação de atender, as famílias que não conseguem vaga nas creches municipais recorrerem ao aparato jurídico para fazer valer o seu direito. O problema de falta de vagas nas instituições municipais de educação infantil traz a baila o uso que o poder público faz das creches comunitárias. Pela sua condição de conveniada com a prefeitura, a creche 2 se vê obrigada a receber estas crianças. Contudo, este contingente de crianças gerou a superlotação do espaço, principalmente em uma das

salas. De acordo com a Deliberação E/CME no. 03/2000, estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação:

No que diz respeito às dependências destinadas a atividades educacionais, de recreação e ao repouso, a área mínima disponível deve ser da ordem de um metro quadrado por criança, observado o limite de ocupação de 80% (oitenta por cento) da área física (Deliberação de 09 de agosto de 2000).

A situação na creche 2, nesta turma onde as educadoras e as crianças têm se mostrado mais insatisfeitas, é de uma sala de 20m² recebendo 25 crianças. Como o limite de ocupação é de 80%, sobram 16m² que seriam suficientes para receber 16 crianças. Portanto, existem 9 crianças a mais do que o máximo permitido para a ocupação da sala. A grande quantidade de crianças em uma mesma turma traz reflexos perceptíveis para as crianças e sua relação com a creche. Além disto, interfere na possibilidade das educadoras realizarem um trabalho de qualidade e afeta sua disposição e desejo para trabalhar. A turma em questão é composta por crianças entre 2 e 3 anos, período no qual estão começando a tirar as fraldas. O processo de tirar as fraldas que exige uma superdedicação das educadoras está claramente afetado. Faz-se uma bola de neve, quando não tiram as fraldas, são muitas fraldas para trocar, menos tempo para estarem próximas do grupo. Com isto, observa-se uma grande dificuldade de adaptação das crianças novas, o que demonstram cada uma a sua maneira, seja chorando muito ou batendo nas outras crianças. A educadora desabafa dizendo que não tem como dar atenção especial a ninguém quando tem 25 crianças precisando de cuidados ao mesmo tempo em um ambiente que em nada favorece seu bem-estar.

Quando uma pessoa, retomando Freud (1976 [1926]), funciona para uma criança como suporte para que essa se sinta amparada, entra em contato com suas próprias vivências de desamparo, suas ansiedades. O cuidador precisa também de suporte ambiental. A vivência de desvalorização de sua profissão e o ambiente descrito acima, são fatores que, ao contrário de oferecer suporte, criam uma situação de desamparo para as educadoras. Desamparadas como as crianças na falta de interlocutores para o investimento em um campo coletivo de criação, criação de sentidos para cuidar, para brincar, para viver.

A perda do poder instituinte e da possibilidade de interferência em um espaço comum não são, contudo, fenômenos exclusivos do campo das profissionais das creches comunitárias, ao contrário, tratam-se de características marcantes na contemporaneidade.

Vivemos em um mundo em que as grandes produções da história cultural da humanidade, como a filosofia, a razão moderna ou a religião, que podem ser entendidas, segundo atesta Valle (2006) como respostas à questão do sentido da existência, deixaram de ser certas, de fazer sentido. Em lugar destas construções formuladas por nossos antepassados frente à questão do sentido, que apontam para além da banalidade do dia-a-dia, da nossa morada corporal e para transformações, tanto do sujeito, quanto do mundo que habita, temos nos apoiado cada vez mais em razões de mercado, que se consomem em si mesmas.

A assustadora fragilidade dos sentidos coletivamente instituídos, longe de ser fenômeno meramente exterior, prolonga e intensifica o sentimento de vazio e isolamento em que o cotidiano mergulha cada um – não fossem os humanos seres para quem a individuação e a socialização caminham juntas. (VALLE, 2006, p. 03)

O vazio produzido pela perda do sentido da existência lança a suspeita, nada original, segundo Valle (2006, p. 03), de que “por si sós, nem a vida humana, nem o mundo de intenções e afetos, de relações e de coisas que ela põe em jogo façam sentido”. Ainda segundo a autora, o elemento novo presente nos tempos atuais é o fato “de nunca termos sido tantos a acreditar que já não faz sentido buscar sentido para as coisas” (Idem, p. 04). Soma-se à descrença pela busca de sentido a crença de que é possível viver sem esta produção, viver na provisoriedade e no imediatismo da vida cotidiana, regulados unicamente pelas razões de mercado dentro da lógica do individualismo e do narcisismo. Nesta perspectiva, os males que vêm nos afetando, são vistos meramente como disfunções de um organismo e, assim sendo, devem ser remediados sem termos que nos perguntar sobre eles.

Kehl (2005) atribui o fato de a vida parecer cada vez mais vazia, mais insignificante, justamente a este posicionamento do homem contemporâneo em relação à busca de sentidos para a existência, a este respeito a autora coloca:

o homem contemporâneo quer ser despojado não apenas da angústia de viver, mas também da responsabilidade de arcar com ela; quer delegar à competência médica e às intervenções químicas a questão fundamental dos destinos das pulsões; quer, enfim, **eliminar a inquietação que o habita em vez de indagar seu sentido.** (2005, p. 09, grifos meus)

Dentro deste contexto, Kehl (2005) situa o que chama de crise ética da contemporaneidade. Diante de tal crise, posiciona a psicanálise como um dos elementos ativos na desconstrução dos princípios que fundamentavam o pensamento ético vigente até a modernidade. Contudo, por outro lado, debate suas possíveis contribuições para a formulação de novos vetores na construção de uma ética para a vida contemporânea.

É a partir de duas versões diferentes, segundo Kehl (2005), que a psicanálise é absorvida pela cultura nos países em que se implantou, o que determinou duas perspectivas para a convocação, feita ao psicanalista, de responder aos impasses suscitados pela crise ética contemporânea. Em uma primeira versão, chamada de “Freud explica”, mais corriqueira do que equivocada, o que se pede à psicanálise é um pacto, cínico ou ingênuo, na oferta de explicações que, desde o ponto de vista do inconsciente, justifiquem (cinicamente) o mal ou (ingenuamente) garantam o bem, oferecendo soluções apaziguadoras pela suposição de um saber que garanta estabilidade ao ser. Mantendo a suposição da existência de um saber absoluto, capaz de revelar a verdade sobre o que o homem é. A garantia do bem advém da “suposição de que seja possível encontrar, no inconsciente, uma coincidência entre o ser e o bem. A cura, a saúde mental, produziria boas pessoas, em paz com sua verdade interior, sem conflito” (idem, p. 30).

A perspectiva da psicanálise, por tratar de um sujeito dividido e de um inconsciente indiferente às idéias de bem e de mal e às razões éticas, no entanto, se opõe a uma concepção harmônica do ser humano. O desconhecimento do bem e do mal pelo inconsciente não autoriza, contudo, subtrair do sujeito a responsabilidade. Ao contrário disto, Kehl (2005) fala da tomada de responsabilidade como possível solução de compromisso entre o sujeito e o seu desejo, em que se pode sustentar, portanto, uma determinada ética.

Assim, a segunda versão apresentada pela autora, esta a propriamente analítica, bastante diferente da primeira, posiciona o analista como perguntador e não como

detentor de respostas. Convocando a palavra a trabalhar, procurando escutar e acolher seus efeitos para o sujeito e para o campo social, articula-se alienação e responsabilidade.

Nessa segunda versão, a psicanálise não pode ser apaziguadora. Não pode propor nenhuma verdade definitiva sobre a “natureza humana” e seu bem supremo, porque parte do princípio de que o homem, sobretudo na modernidade, é vazio de ser. Então trata-se de tentar entender quais condições – no laço social, nas estruturas de dominação e poder, nas práticas de linguagem etc. – estão produzindo a crise ética atual. Trata-se de fazer a análise crítica dessas condições e contrariamente ao que supõe o pacto cínico, mostrar que as coisas não têm que ser necessariamente assim, porque não há uma verdade última que as justifique e sim circunstâncias humanas, de história e de estrutura, que as produziram (KEHL, 2005, p. 34).

A atuação do psicanalista é identificada, assim, à prática da dúvida, a um “não-saber” que deixa espaço para a construção da dimensão de responsabilização do sujeito com seu desejo. Neste sentido, a instauração de um espaço permanente de questionamento e interrogação abre caminho para fazer emergir as pequenas verdades singulares, em lugar de um saber incontestável. Na instauração deste espaço o psicanalista passa a atuar no campo social em perspectiva oposta ao mandato que lhe é comumente dirigido – a demanda por explicações prontas e soluções correlatas e instantâneas para as diversas formas de sofrimento psíquico, “(...) não responde a um ‘dever conhecer’, mas a um ‘deixar falar’ a verdade do sujeito. Em vez de produzir certezas sobre o ser, a psicanálise surge como uma espécie de prática da dúvida (...) e “o analisando”, por sua vez, “é encorajado não a tudo saber, mas a deixar indagar-se” (KEHL, 2005, p. 73, 74). Esta última sentença mantém seu valor se, no lugar do “analisando”, mencionarmos “as educadoras da creche”, pensando em sua formação.

5.4. Cuidando de quem cuida

Apostar alto deste jeito é se permitir usufruir de ser lugar do novo e do acontecer em aberto e experimental, é **construir um campo**

de proteção para quem tem que inventar coisas não pensadas e não resolvidas, para quem tem que construir suas caixas de ferramentas, muitas vezes em ato, **para quem, sendo cuidador, deve ser cuidado** (MERHY, 2004, p. 05).

A primeira reunião que tivemos com as educadoras aconteceu ao final do segundo mês de inserção na creche. Antes disto, contudo, o então diretor da instituição fez uma reunião com a equipe da Casa da Árvore e a coordenadora pedagógica a fim de programar os temas e atividades que iriam compor a reunião geral. Nesta ocasião, ficamos a par da existência de um novo planejamento pedagógico, preparado pela coordenadora, que estabelecia tanto os objetivos gerais da creche, quanto os objetivos e atividades previstos para o ano de 2007. Como constatamos que este planejamento não havia sido produzido com as educadoras e que não era de conhecimento destas, avaliamos que uma etapa da reunião deveria ser a apresentação e a discussão do Projeto Pedagógico. Assim, ficou combinado que o Projeto seria previamente entregue as educadoras para que tivessem tempo hábil para lê-lo. Ainda nesta reunião prévia, a partir do contato com o Projeto Pedagógico no qual estavam descritas metas da creche como:

Os educadores desta creche estão procurando repensar as práticas educativas para que ela deixe de ser uma extensão do lar e sim passem a ser um complemento ao ambiente familiar alicerçado por propostas pedagógicas. Toda nossa equipe deverá explicitar um desejo de realizar um trabalho pedagógico de qualidade (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 03).

surge outro ponto relevante para o debate: como vêm sua profissão? Qual a importância da profissão em suas vidas? Que valor atribuem ao seu trabalho? Estes temas são pensados como relevantes para esta primeira reunião por serem centrais no que diz respeito à relação dos profissionais com seu processo de trabalho que se materializa nas práticas cotidianas, mas que tem como alicerce a proposta geral da creche, explicitada no Projeto Pedagógico.

A reunião geral teve início com a fala do diretor, que explicou que de agora em diante tais reuniões aconteceriam bimestralmente com objetivo de construir conjuntamente o projeto da creche. Colocou que, desta forma, a proposta das reuniões

não era um treinamento no qual “um ensina e o outro aprende”, mas sim uma capacitação que, a seu ver, funciona a partir da contribuição de todos, da participação de todos, com seus pontos de vistas, nas discussões. Ao marcar este posicionamento ele coloca a importância de discutir o Projeto Pedagógico. Neste momento, em que toda a equipe estava presente, a grande maioria demonstrou desconhecer a existência do Projeto. A coordenadora pedagógica, explicando o fato, já que havia ficado responsável pela distribuição do mesmo, colocou que entregou cópias apenas as professoras de turma, ou seja, as quatro profissionais formadas em pedagogia. Vem à tona a diferenciação que se faz dentro da própria instituição entre as professoras formadas e as professoras que não têm formação, tidas como auxiliares e, assim, excluídas do viés pedagógico, excluídas, portanto, do pensar as práticas da instituição. As nossas intervenções diante desta situação foram no sentido de questionar se haveria a possibilidade de fazer uma diferenciação clara entre o que é pedagógico e o que é cuidado e definir, assim, o que é de responsabilidade de cada um. Será que quando a gente está dando banho nas crianças também não está construindo conhecimento, as partes do corpo, a afetividade, e assim não englobam cuidado e educação? O que constitui, enfim, o viés pedagógico em uma creche? Esta é uma discussão que acompanha todo o trabalho na creche e, como veremos, surgiu em diferentes momentos nas reuniões gerais.

É importante apontar que apesar de o caráter educativo das instituições de educação infantil ter sido preconizado na letra da lei, na qual, como afirmamos anteriormente, as funções de educar e cuidar são consideradas indissociáveis, na prática observamos o quanto estas funções ainda são vistas de forma fragmentada. Acreditamos que a dificuldade de percepção das funções da creche como indissociáveis tem reflexos na própria formação das educadoras, que fica cindida. Segundo Campos (1994, apud CIVILETTI e BORBA, s/data p. 10), dois tipos de profissionais têm sido determinados pelas funções que historicamente marcaram as instituições de educação infantil no Brasil. Um deles é forjado a partir da concepção assistencialista que vem marcando o atendimento à criança pequena. A esta perspectiva estão ligadas as profissionais consideradas leigas as quais se atribui, como função principal, os cuidados básicos com as crianças. Destas profissionais espera-se apenas que gostem de crianças e que tenham experiência de cuidado com os pequenos, experiência podendo significar o cuidado dos

próprios filhos. O segundo tipo de profissional está ligado à concepção mais educativa do que assistencial, voltada para a idéia de preparar a criança pequena para entrar na escola de 1º grau. Neste caso, a principal tarefa do profissional “é realizar junto às crianças atividades que propiciem a formação de habilidades cognitivas e hábitos necessários à rotina escolar” (CIVILETTI e BORBA, s/data p. 11). Para tal, este profissional deveria ter formação de magistério.

Esta dicotomia tem reflexos para a própria percepção do profissional sobre seu trabalho. Em muitos casos é possível constatar que a relação das educadoras com seu trabalho não se estabelece pelo lado profissional, mas sim, maternal. Esta postura, como podemos observar em vários momentos das reuniões, contribui diretamente para rivalização das educadoras com os pais, como se pais e educadoras ocupassem funções sobrepostas e não complementares. Por outro lado, quando as educadoras se identificam com o papel de professora, como acontece nos momentos em que passam as atividades pedagógicas, exigem da criança uma performance. Consideram que sua função é prepará-los para as exigências do “mundo escolar”.

Para dar início ao debate sobre a função e os valores que atribuem a sua profissão propusemos começar com uma breve dinâmica, com intenção de dar um ponto de partida para a discussão. Desta forma, distribuimos um círculo de papel para cada um e pedimos que dividissem sua “pizza” entre temas que compõe a vida, como família, amigos, trabalho, diversão, de acordo com a percepção de cada um, podendo distribuí-los da maneira que desejassem e incluir os elementos que quisessem. Depois de um tempo, todos foram convidados a falar para o grupo, se quisessem, como haviam dividido sua “pizza”. Foi predominante a importância conferida a família, a grande maioria aponta a família como o que há de mais importante em suas vidas. Sobre a profissão muitas diferenciaram trabalho, que seria ligado a ganhar dinheiro, da profissão, que estaria ligada à formação, a carreira. E, a partir desta diferença, posicionaram o lugar que o trabalho na creche tinha para cada uma. Neste debate foi colocada a questão de como cada uma delas começou a trabalhar na creche. Algumas começaram para conseguirem bolsa para seus filhos²⁵, muitas relatam que precisavam de um emprego, a minoria fala do

²⁵ Até a passagem para a Secretaria de Educação todas as crianças da creche pagavam uma taxa tida como simbólica para a instituição mantenedora, mas que para os pais era uma quantia significativa. Depois da

desejo de ser profissional da educação infantil, ou mesmo do desejo de investir em sua formação. Falas como “eu quero fazer meu trabalho e ganhar meu dinheiro no final do mês” surgem na discussão. A auxiliar administrativa, que vem trabalhando na instituição desde sua fundação, declara que é preciso falar honestamente: “a creche é um ótimo emprego para as mulheres da comunidade”. Todas concordam e explicam: ali podem ir de chinelos, não pagam passagem, têm direito a 2 meses de férias por ano, não trabalham final de semana, têm carteira assinada e um salário muito melhor do que se estivessem trabalhando em casa de família ou como caixa de supermercado.

Diante da questão sobre qual seria a especificidade do trabalho em uma creche, as respostas giraram em torno do gostar de criança, ter dedicação, respeito e carinho. Falam da importância de se desligar dos problemas de fora, pois a criança percebe o que você está sentindo. Também apontaram a necessidade de ficar atento para as necessidades de cada criança, pois acreditam que se a criança não recebe carinho em casa, vai “grudar” nelas. Também sobre a falta de carinho em casa, dizem que leva a criança a ficar retraída na creche. Esta discussão abriu caminho para um assunto que dominou o resto da manhã: a relação da creche com os pais.

Neste momento todas estavam muito envolvidas na discussão e contaram algumas situações que identificavam como problemas para a aproximação com os pais, defendida pelo diretor da creche. Relataram que as crianças repetem na creche o que aprendem em casa. Um exemplo dado foi de uma criança que está com dificuldade de comer na creche. Por ser uma família que conhecem, afirmam que em casa é uma bagunça, que a criança come onde quer e que depois a mãe não aceita quando falam que a criança não está comendo. Em contrapartida, contam que os pais, muitas vezes também acusam a creche, dizendo que a criança aprendeu determinado comportamento negativo na instituição. O que pudemos observar e apontar, neste momento, foi a construção de um jogo de culpas, se a criança não está, por exemplo, se alimentando na creche, precisa haver um culpado

transferência ficou proibido o pagamento pelas crianças encaminhadas pela Coordenadoria de Educação ou moradoras da comunidade, esta proibição levou a administração da creche a permitir a matrícula de crianças “lá de baixo”, ou seja, de fora da comunidade, das quais podem cobrar a taxa mensal. Com isto, atualmente existem crianças que freqüentam a creche gratuitamente e outras que pagam pelo serviço. Esta diferença é justificada pela necessidade de recursos para manter a creche, o que gera, muitas vezes, falas no sentido de que as crianças de fora da comunidade que viabilizam o atendimento das moradoras, como se fosse prestado como favor.

para isto ou temos que nos empenhar em ajudá-la? Como, afinal, pode ajudar a criança ou a nós achar um culpado?

A partir desta colocação, uma educadora fala: “a creche não confia na família e a família não confia na creche”, aparece então o jogo da desconfiança. Sobre este ponto, encontramos o seguinte trecho no Projeto Pedagógico:

O importante para nós será o fato de que os pais e responsáveis cheguem à conclusão que fizeram a melhor escolha ao optarem pela nossa creche, com a consciência de que esta não pode e nem deve responsabilizar-se sozinha pelos seus filhos. Para isso, a coordenação pedagógica da creche procurará promover uma aproximação com eles, a fim de deixar claro que a responsabilidade com as crianças sempre deverá ser em caráter recíproco (PROJETO PEDAGÓGICO, 2007, p. 04).

Nesta primeira reunião ficou bastante clara a diferença entre a demanda do diretor e a das educadoras, enquanto ele tinha a expectativa de um espaço de debate e encaminhamento coletivo das questões, elas pareciam querer soluções objetivas para os problemas cotidianos. Em relação a Casa da Árvore, o que ficou explícito foi que estávamos ligadas a um pedido do diretor, e que não existia um pedido da parte delas “a gente quer a Casa da Árvore aqui” e que não sabiam como pretendiam usar a Casa da Árvore. No que se refere à discussão de seu processo de trabalho, suscitada pela leitura do Projeto Pedagógico, fica evidente que, quando a coordenadora pedagógica expôs que só havia entregue o Projeto para as professoras formadas, criou-se um mal-estar que não permitiu que a discussão avançasse. O Projeto foi apenas lido e todas disseram ter compreendido.

No decorrer da reunião, aparece a expectativa de ocuparmos o lugar de psicólogos especialistas que supostamente traríamos soluções mais objetivas para os problemas que enfrentam no cotidiano, que traria respostas para as “crianças problema”. Em alguns momentos surgiram perguntas como: “o que eu faço se uma criança joga uma cadeira em mim?”, “o que faço com uma criança que está se masturbando?”. Com isto, apesar de muitos temas importantes terem surgido na reunião e de avaliarmos que foi bastante produtiva, ficou claro certo desapontamento por parte de algumas educadoras, por esperarem fórmulas para lidar com as situações difíceis. Isto se explicita em uma frase

proferida pela coordenadora pedagógica “nunca vi psicólogo que não responde pergunta”.

Para nós a impressão que ficou nesta reunião foi, em primeiro lugar, o quanto as educadoras estavam precisando de um espaço para falar. Se no início se mostraram inibidas e desmotivadas, no final estavam mobilizadas e querendo achar espaço para se colocar. Além disto, também ficaram aparentes alguns pontos importantes a serem considerados no trabalho que começávamos a desenvolver. Um deles é a necessidade de para além de disponibilizar um espaço de discussão, construir uma linguagem que permitisse a partilha neste espaço, uma linguagem que escapasse do jogo de culpas ou de desconfiança e implicasse todas nós em um campo de construção. Neste sentido, também tínhamos que nos transformar, nos fazer úteis, retomando a função que Erik Laurent atribui ao analista. Nós, ao mesmo tempo em que realmente não tínhamos resposta para todas as perguntas, também apostávamos que tínhamos algo a oferecer. Acreditávamos em outras possibilidades, nas quais, quem sabe, fosse possível transformar este modelo de relação na qual um pergunta e o outro responde, favorecendo a construção de um espaço de trocas, onde todos entram com suas experiências. Afinal, ninguém melhor do que elas, que vêm em sua maioria trabalhando há anos naquela creche, para saber seus mecanismos de funcionamento. Ficou marcado para nós, de certa forma, nestes primeiros momentos de contato com a equipe da creche, que falávamos línguas diferentes. Assim, mesmo com nossa aposta e com as experiências anteriores, o desafio estava posto, como construir uma linguagem através da qual pudéssemos construir coletivamente outras formas possíveis de trabalhar com as crianças e as famílias assistidas pela creche?

A partir desta percepção, concluímos que era preciso que construíssemos juntas uma forma de comunicação, uma linguagem que nos aproximasse, para, a partir daí, pensar as dificuldades vivenciadas no cotidiano de trabalho, para as quais nos pediam ajuda. Ainda que não estivéssemos ali no lugar de responder a demandas curativas, a intenção também não era de produzir frustração. Em lugar das respostas prontas ou da ausência de encaminhamento para as angustias que o cotidiano trazia para elas, pretendíamos construir um campo de cuidado, de amparo que permitisse, a partir da discussão coletiva, oferecer ferramentas para o dia-a-dia.

Com estas idéias pensamos na segunda reunião em partir do corpo como suporte para dar início às discussões. O corpo como espaço de partilha, pois todas nós partilhamos esta condição, em última instância o corpo pode identificar, aproximar, todos os seres humanos. Além disto, como já apontamos, é através da linguagem corporal que a criança começa a se relacionar com o mundo. O trabalho com o corpo, nos leva a reviver vivências primitivas, a entrar em contato com aquilo que é da ordem do afeto primário. Para abrir a manhã, preparamos um texto que tratava destas questões.

Quem cuida de criança precisa muito do corpo, quem cuida de muitas crianças ao mesmo tempo, como acontece na creche, nem se fala... abaixa-se o tempo todo, seja para falar com elas (que muitas vezes não dão altura nem para encarar nosso joelho!) ou para pegar objetos no chão. (...) Também se estica para ajudar quando se desequilibram ou para segurar alguém que está “fugindo” da sala. Se movimenta para lá e para cá para oferecer a refeição para tantas pessoas ao mesmo tempo, tendo que ajudar um que ainda está se familiarizando com essa história de comer com talheres, acudir outro que ficou com vontade de fazer xixi bem na hora em que todos já estavam no refeitório. Se desdobra em várias para atender tantos pedidos, de colo, de ajuda para subir escada, para solucionar uma disputa por brinquedo, as vezes parece até polvo, várias mãos alimentando quatro ao mesmo tempo! Além disso, oferece o corpo para eles se aninharem na hora do sono, se segurarem quando estão aprendendo a andar, se refazerem de uma queda que acabou em choro e também para descontarem algum desconforto que estão sentindo que, muitas vezes, se manifesta por um tapa no adulto mais próximo. Às vezes, é apenas com um olhar ou com a voz que entramos em contato com os pequenos, nosso olhar e nossa voz funcionam, assim, como extensões do nosso corpo e, volta em meia, facilitam o lidar com tantos ao mesmo tempo. Não podemos esquecer que nosso corpo tem outra função fundamental: é para ele que a criança olha e a partir deste olhar se reconhece como pessoa, procurando as semelhanças e as diferenças, então vai se constituindo como ser humano e buscando sua identidade. Enfim, o corpo do adulto que comparece como figura afetivamente envolvida no desenvolvimento das crianças é Bombril, tem mil e uma utilidades! E, brincadeiras a parte, desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento destes humanos /cidadãos/sujeitos.

Depois de lermos este texto fizemos um exercício de alongamento com movimentos e posturas de Yoga e em seguida propusemos uma vivência. Todos se agrupavam em duplas, inclusive nós. Uma pessoa da dupla tinha seus olhos vendados e a outra serviria de guia, ajudando sua companheira a caminhar pelo espaço. Em um primeiro momento a guia deveria desempenhar sua função de forma cuidadosa e depois, ainda que tomando cuidado para evitar machucados, guiar mais descuidadamente. Foi feita a troca de funções e depois nos sentamos, cada uma com um papel, procurando desenhar ou escrever as sensações que havia experimentado.

Quando todas terminaram, nos sentamos em roda para falar sobre a experiência. Muitas delas comentaram que a prática da Yoga foi importante para relaxar, chegaram a sugerir que deveria ter todos os dias. Nos relatos sobre a sensação de ficar de olhos vendados sob os cuidados de outra pessoa, os temas que apareceram foram segurança, insegurança e dependência. A sensação de segurança foi ligada aos momentos em que a pessoa guia conduzia a companheira com cuidado e a de insegurança foi relacionada, principalmente, a condução descuidada, como era de se esperar. Em todos os momentos de condução, seja cuidadosa ou não, as pessoas vivenciaram uma sensação de absoluta dependência. Falou-se do medo de ficar de olho fechado, sem referências do espaço a volta. Algumas pessoas relacionaram estas sensações com situações que vivem com as crianças no dia-a-dia, a dependência que essas têm da ajuda de um adulto na hora de subir escada, por exemplo. A partir desta ligação destacamos a importância de falar com as crianças sobre o que está acontecendo, inclusive na hora de locomoção. Como nos mesmas experimentamos nesta vivência, falar pode ajudar a situar a pessoa, ainda que dependente de outra, no espaço, oferecendo segurança.

O segundo momento da manhã foi programado pela coordenadora pedagógica. Seu objetivo era trabalhar o Projeto Pedagógico, já que na outra reunião o fato de não ter entregado previamente o mesmo para todas as educadoras impossibilitou sua discussão. Para tal, preparou uma dinâmica que consistia na separação das educadoras em 4 grupos, divididos de acordo com as turmas em que trabalham. Cada grupo recebeu um trecho do Projeto Pedagógico que deveria ser dramatizado.

Em muitos momentos da discussão sobre os trechos lidos e dramatizados, apareceu o tema da dicotomia entre assistência e educação. As educadoras ressaltaram a

importância de informar aos pais que realizam um trabalho pedagógico, diferente do que relatam ter acontecido em outros momentos da instituição. Fazem referência, diferenciando o momento atual, a um período no qual a creche era realmente só um “depósito de crianças”, sem propósitos educativos. Dizem que as mães não sabem qual é o trabalho da creche, que querem apenas que as crianças sejam entregues limpas, alimentadas e penteadas. Questionamos se sentem falta do reconhecimento de seu trabalho e algumas respondem com desapontamento: “os pais não dão valor”.

A auxiliar administrativa se disse incomodada com a repetição do termo “depósito de crianças” como referência a um período anterior da instituição. Ela explica a todos que vem trabalhando na creche desde sua fundação e que sempre houve ali um propósito educativo. Sua justificativa é que sempre houve a preocupação em ensinar cores, letras e outras tarefas para as crianças. Pede, então, para não mais usarem o termo citado.

Depois desta segunda reunião percebemos uma grande aproximação entre nós e as educadoras. A partir daí, nos momentos em que estávamos circulando pela instituição muitas delas passaram a solicitar que participássemos de alguma atividade, nos convocavam também para conversas sobre assuntos externos ao trabalho. É importante lembrar que além de participarmos das reuniões, estamos presentes na creche em outros momentos, participando de atividades cotidianas de trabalho com as crianças. Muitas vezes, também estamos disponíveis em momentos nos quais estão apenas as educadoras, como nos horários de almoço. Um movimento que consideramos significativo da aproximação foi o da coordenadora pedagógica. Esta profissional havia assumido o cargo no mesmo período em que demos início a este segundo momento de trabalho da Casa da Árvore²⁶, e até então era educadora de turma. Recém formada em pedagogia – apesar de já estar perto dos 50 anos – foi indicada para ocupar o cargo de coordenadora pedagógica. Certo dia, me procurou bastante emocionada e pediu que conversássemos. Em um local mais reservado, desabafou dizendo que havia passado todas as suas férias preparando as atividades que deveriam ser realizadas pelas educadoras em turma e que não conseguia entender porque essas não conseguiam compreender o que ela “passava tão mastigado”.

²⁶ Como falamos anteriormente, do ano de 2004 ao ano de 2006 uma psicóloga da Casa da Árvore foi contratada pela creche 2 em regime de CLT. Ao final de 2006 foi feita reavaliação do trabalho e a parceria, a partir do ano de 2007, passou a compreender duas profissionais da Casa da Árvore trabalhando na creche sem fazer, contudo, parte do quadro efetivo da mesma.

Segundo contava, entregava as atividades e as rotinas que deviam ser seguidas para as educadoras realizarem. Contudo, estas não vinham seguindo seu roteiro. Novamente entrou em jogo a frase “a criança atrapalha meu trabalho”, neste caso, contudo, a coordenadora dizia que “as educadoras atrapalhavam seu trabalho”. Retomamos aqui a afirmativa de Paulo Freire (1996): “não existe docência sem discência”. Isto significa dizer que o processo de construção da prática em educação não pode pressupor aspectos unicamente técnicos ou exclusivamente a transmissão de conteúdos prontos. O fato de as educadoras não participarem da organização das atividades que vão propor para as crianças dificulta que se engajem na realização das mesmas. Quando realizam as atividades propostas, freqüentemente, o fazem de forma mecânica e distanciada, dificultando também que as crianças se desenvolvam com o que é proposto.

Antes da terceira reunião o diretor pediu desligamento da creche, acontecimento que teve significativas repercussões para o funcionamento da instituição. O diretor havia assumido o cargo no final de ano de 2006 tendo permanecido na instituição por apenas 8 meses. Apresentou como razões para esta atitude a inflexibilidade dos administradores quanto a possibilidade da creche firmar parcerias com Organizações Não-Governamentais. Na sua visão seria a única forma de levar, para as crianças assistidas pela creche, atividades que estimulassem sua criatividade e rompessem o círculo vicioso de desigualdades a que estão submetidas. Para isso, ele já estava em contato com um grupo de contadores de história e também com um grupo circense para promover atividades na creche. A instituição mantenedora, através da sua administração, alegou na época que temia processos trabalhistas se permitisse a atuação destes profissionais. O vínculo institucional com a Casa da Árvore também foi questionado neste momento, visto que não éramos contratadas em regime de CLT. A solução, no nosso caso, foi a contratação da Casa da Árvore enquanto pessoa jurídica.

Em sua saída, o antigo diretor defendeu perante a instituição mantenedora a importância de a pessoa que ocupava o cargo de auxiliar administrativa assumir a direção, justificando sua escolha pelo longo vínculo da mesma com a creche. Lá ela trabalha desde a inauguração, tendo passado por diversas funções como faxineira, cozinheira, auxiliar de turma e auxiliar administrativa. Fazer parte da comunidade e dominar a forma de funcionamento da instituição também eram qualidades ressaltadas

pelo diretor. A administração concordou com a indicação ressaltando, contudo, que a decisão tinha caráter provisório. Este foi um momento especialmente conturbado para a instituição. Um dos aspectos que foram levantados por parte da equipe, para nossa surpresa, foi que, por pertencer a comunidade a nova diretora não iria ser respeitada pelas funcionárias. Além disto, a ressalva feita pela administração, de que esta era uma decisão temporária, contribuiu para a impressão de que a partir de agora “cada uma podia fazer o que bem entendesse na creche”.

Em nossa terceira reunião geral propusemos uma outra vivência nos mesmos moldes da realizada na reunião anterior. No primeiro momento da manhã fizemos movimentos de Yoga, prestando especial atenção na respiração, em seus efeitos de relaxamento e bem-estar. Depois, separadas em duplas, vendamos umas às outras. Havíamos pedido que cada uma levasse uma comida sem deixar as outras verem o que era. A proposta era a pessoa da dupla que estava sem venda alimentar a companheira vendada e essa não podia se expressar com palavras. Depois, inverteram-se os papéis, assim, todas alimentaram e foram alimentadas. Durante a realização da vivência os que estavam oferecendo alimento fizeram muitos comentários, relacionando aquela ação ao ato de alimentar os bebês na creche. Falavam frases como “quer mais bebê?”, “tem que comer tudo neném”, “meu bebê nem fez sujeira”. Além disto, comentavam entre si sobre o que seria o alimento que iam dar à dupla, brincando com o “poder” que tinham. Falaram, por exemplo, “será que o bebê gosta de buchada de bode?”, “como vai receber lasanha de manhã?”, quando, em realidade, eram outros alimentos que iam dar para dupla.

Sentamos, então, em roda, todas com papel e lápis, para escrever ou desenhar as sensações, os afetos que haviam sido mobilizados a partir da Yoga e da vivência. Depois disso, dividimos com o grupo o que havíamos desenhado ou escrito. Sobre receber a comida de olhos vendados, uma das educadoras relatou que sua experiência foi muito angustiante, pois não sabia o que iam colocar em sua boca, hesitou antes de comer. Outra disse que foi com surpresa e alívio que recebeu a comida, pois como ouviu sua dupla falar que ia lhe dar “buchada de bode” e o que lhe foi oferecido foi bolo de cenoura, achou ótimo. Também houve uma fala no sentido do desconforto que é estar de olhos fechados pensando “o que será que ela está preparando para mim?”. Comparando a

situação ao momento em que estão alimentando as crianças, falou-se da importância de dizer para a criança o que vão comer. Surgiram a partir daí discussões sobre autonomia e confiança. Algumas educadoras apontaram a hora da refeição como um momento em que as crianças tendem a lembrar de suas mães. Por isso, sugeriram que esteja entre suas atribuições passar para os pequenos confiança na alimentação que recebem na creche. Além disto, ressaltaram que é na creche que a grande maioria começa a aprender a comer sozinha. Constataram que o tempo que têm para alimentar cada turma é muito curto para poderem dar atenção para cada criança. São apenas 20 minutos e, muitas vezes, alguma criança passa mal ou precisa ir ao banheiro na hora da refeição, o que deixa apenas uma educadora disponível para atender às outras.

É interessante notar algumas soluções que desenvolveram para enfrentar os problemas na hora das refeições. Uma delas, especialmente criativa, se passou na turma de crianças entre 3 anos e meio e 4 anos e 11 meses. O que acontecia normalmente era as cozinheiras fazerem o prato e as educadoras o entregarem já pronto para cada criança. Além disto, para facilitar a dinâmica das refeições, a comida era apresentada da mesma forma desde os bebês até estas crianças maiores. No horário do almoço isto significa arroz e feijão batido no liquidificador com legumes e alguma carne, sem diferenciar as diferentes cores, texturas e sabores dos alimentos. Estava se observado que na turma dos maiores uma grande quantidade de comida estava sendo desperdiçada, pois as crianças deixavam no prato. Aí apareceu a criatividade: as educadoras, junto à coordenadora pedagógica, tiveram a idéia de fazer um “self-service” para os pequenos. As cozinheiras passaram a dispor em uma bancada travessas com arroz, feijão, a proteína do dia e algum legume. As crianças, acompanhadas pelas educadoras, pegam cada uma um prato e se servem da quantidade e do alimento que desejam. Foi impressionante o resultado desta iniciativa, as crianças passaram a comer mais, algumas que comiam pouco chegam a repetir o prato.

Como disse, apesar desta iniciativa ter sido tão positiva, com o passar das semanas as educadoras foram perdendo a paciência para esperar o tempo e a escolha de cada criança na hora de fazer seu prato. Passaram a adotar uma postura pouco tolerante e começaram a fazer comentários sobre o comportamento das crianças. Diziam para umas que eram muito gulosas, não iam deixar comida para mais ninguém ou apressavam o

tempo de outra. Apesar de ter ficado incomodada com esta postura, não soube como intervir. Certo dia, estava participando do horário de almoço das educadoras e percebi que a diretora havia estabelecido uma nova regra. As educadoras não podiam mais se servir, a cozinheira que deveria fazer o prato de cada uma. Quando questionei o porquê desta regra, a cozinheira respondeu que as que almoçavam primeiro acabavam comendo demais, sem deixar o suficiente para as outras. Em outro dia, no horário do self-service dos pequenos, diante da fala irritada de uma educadora para uma criança “você não sabe dividir, vai comer tudo, não deixa para os colegas” comentei o quanto parecia arbitrário o que ela estava falando. Enquanto exigia das crianças uma postura de solidariedade, respeito pelo outro, elas mesmas haviam sido proibidas de se servir, pois se comportavam tal qual reclamavam das crianças. Fiquei um pouco apreensiva sobre o valor e o efeito desta fala, sobre como seria recebida pela educadora e pelas as outras pessoas presentes, a cozinheira e a coordenadora. Para minha surpresa, alguns dias depois a outra psicóloga da Casa da Árvore me contou que o almoço das educadoras também estava funcionando como um self-service.

Voltando a nossa terceira reunião, o segundo momento foi preparado pela coordenadora pedagógica. Esta propôs que as educadoras, divididas em grupos dramatizassem cenas cotidianas que acontecem na creche. O primeiro grupo dramatizou uma situação da adaptação de uma criança. Uma educadora desempenhou o papel de mãe, outra de criança e outra de professora. A mãe permaneceu um tempo dentro da turma com a filha e, em um momento de distração da mesma, a professora fez sinal para que a mãe fosse embora sem que a menina visse e assim foi feito. Depois da dramatização problematizamos o porquê da mãe ter que sair escondida. As educadoras contam que assim as crianças não “abrem um berreiro” quando vêem que a mãe está indo. Falamos da possível angústia que pode ser para a criança a percepção de que sua mãe desapareceu de repente, que pode ser importante, mesmo que a criança chore, saber que a mãe vai embora, mas não vai perdê-la. Falar a verdade para a criança pode ser importante para construção de uma relação de confiança, para que ela se sinta segura e respeitada. Foi bastante rica a discussão, colocamos nosso ponto de vista que foi questionado. Algumas educadoras defendem que a melhor maneira de fazer a adaptação é sem as mães, outras acham que estas devem ficar um pouco, mas sair quando as crianças

se distraem. Outras, com as quais concordamos, acreditam na importância de a mãe ficar com a criança e essa saber que isso acontecerá durante um período e que será avisada quando a mãe for sair. Não chegamos a um acordo sobre este ponto, mas consideramos produtivo cada uma poder colocar seu ponto de vista e refletir sobre seus argumentos.

O outro grupo dramatizou uma mãe levando a filha na creche e falando para a diretora que desejava que sua filha lhe fosse entregue ao final do dia penteada e limpa. A diretora, na cena, explicava para a mãe que a creche tem mais o que oferecer do que a higiene, pois está comprometida com a parte pedagógica. Na dramatização não se explica para a mãe, contudo, ao que se referem quando falam da parte pedagógica. Esta questão foi colocada pelas psicólogas. A coordenadora pedagógica esclareceu que a creche “não é um salão de beleza, mas sim um projeto pedagógico”. O assunto, no entanto, se desviou um pouco, pois começam a fazer comentários sobre as exigências das mães em relação ao banho das crianças. Comentaram que uma mãe orientou que não fosse dado banho em seu filho na creche, surpreendentemente, pelo que vinham falando, repreenderam esta atitude, qualificando-a como um absurdo. Outra situação que comentaram foi de uma mãe que foi questionar se todas as crianças da turma tomavam banho juntas. A coordenadora contou que explicou a mesma que os meninos e meninas são separados, mas mostrou-se indignada com a pergunta da mãe. Uma educadora comentou que esta mãe é muito abusada. Ainda que na dramatização esteja explícito que a função da creche vai além das atividades de higiene, as educadoras acabam sendo contraditórias em seus discursos. Ora defendem o cunho pedagógico da instituição, ora recriminam as mães que não desejam que os cuidados básicos de seus filhos sejam feitos na creche.

Na quarta reunião a proposta era tratar do tema brincadeira. Qual é a função da brincadeira? Será que é possível ter prazer em uma brincadeira pedagógica? Só com organização e disciplina a brincadeira tem valor? Estes são temas presentes a todo o momento na creche e suscitam questionamentos tanto para as educadoras quanto para nós. Da parte delas, o que observamos e ouvimos em seus relatos é que, frequentemente, se mostram angustiadas, desejando que as crianças realizem as brincadeiras que lhes são propostas da forma correta, por exemplo, desenhando dentro dos limites dos traços. Diante de formas particulares que as crianças possam ter de fazer determinada atividade, a reação das educadoras é de repreensão na tentativa de disciplinar a criança. Determina-

se, assim, quem sabe e quem não sabe brincar. Do nosso lado, nos questionamos, dentre outros pontos, sobre a possibilidade de definir o que é “correto” quando se trata da realização de uma brincadeira. Constrói-se desta maneira uma dicotomia, uma hora as crianças estão só brincando, aí é assistência, outra estão realizando uma brincadeira que é um “trabalho”, então é pedagógico.

Para trazer esta discussão à baila, propusemos a realização de um jogo. O jogo consistiu na divisão das profissionais da creche em 4 grupos, cada grupo recebeu uma pista. Seguindo sua pista, o grupo chegava a um local onde estavam escondidas palavras soltas e mais uma pista. Assim sucessivamente até terem palavras suficientes para formar uma frase. Com as palavras em mãos, os grupos se reuniram em uma sala e cada um montou frases com as palavras que tinha disponível. As palavras, por serem soltas, permitiam construir sentidos diferentes. Um grupo, por exemplo, tinha as palavras: BRINCADEIRA / É / PEDAGÓGICA / SÓ / SEMPRE / NUNCA / NÃO / TODA / QUALQUER / PODE / SEM / SER / CHATA / DIVERTIDA / BOBAGEM. A primeira frase que montaram foi: “Toda brincadeira pedagógica é sempre bobagem, nunca é divertida”. Falaram a frase alto, de modo que todos ouviram, comentando como, para os bebês principalmente, as brincadeiras pedagógicas são chatas, pois eles logo mudam de interesse. Em seguida a esse comentário uma delas disse: “mas essa frase não pode deixar, né?”. Aí ficavam discutindo no grupo, riam à beça das frases que as outras iam fazendo.

Outra frase que surgiu: “com organização é possível ter brincadeira e pode sempre dar certo”, suscitou discussões a respeito da relação entre o brincar e a disciplina. Comentamos como a busca pela brincadeira organizada acaba colocando as educadoras em uma posição unicamente de proferir ordens, pois se dirigem às crianças apenas com imperativos do tipo: “sente!”, “não saia do seu lugar”. Algumas educadoras argumentaram que se não ficarem com esta função de organizar, a brincadeira não acontece. Uma educadora trouxe uma situação em que a sala estava uma bagunça e ela se envolveu na brincadeira com as crianças e o ambiente começou a se organizar. Apontamos como a entrada do adulto na brincadeira já funciona como um agente de organização, as crianças se envolvem mais facilmente às atividades. Ao mesmo tempo, o adulto pode, de dentro da brincadeira, propor maneiras de realizar a atividade. Esta

atitude confere a educadora uma postura bastante diferente da que assume quando apenas dá ordens às crianças, favorecendo um ambiente de afetividade e respeito.

Considerações Finais

Esta dissertação apresentou o percurso de construção de um trabalho de psicólogos em uma creche comunitária cuja característica fundamental é sua flexibilidade frente às demandas que se apresentam. Um trabalho, da forma que aqui compreendemos, que diz respeito à relação entre um sujeito como sujeito com um sujeito como sujeito, como acompanhamos com Castoriadis. Seguindo esta perspectiva, afirmamos que a relação entre eles não se estabelece a priori, mas sim na experiência, na vivência e na experimentação. Daí então a impossibilidade de chegarmos à conclusões absolutas, já que neste contexto, isso seria um total contra senso. É importante, contudo, fazermos considerações para que possamos refletir sobre a experiência em curso.

O relacionamento com os atores de uma creche comunitária – profissionais, crianças, famílias, instituição mantenedora – nos aproxima da situação política-econômica-histórica-social que vem se configurando para estas instituições no contexto pós LDB. Diante do quadro atual, não podemos negar as importantes conquistas dos movimentos sociais, alcançadas a partir de lutas pelos direitos das crianças, da mulher e das classes pobres.

O cenário do atendimento à criança pequena em creches foi, durante um longo período, composto hegemonicamente por ações de entidades filantrópicas, o que marca um atendimento oferecido sem estatuto de direito social, uma ação de caridade de grupos sociais economicamente favorecidos. Esta característica conferia ao atendimento um caráter de controle e disciplinamento das classes pobres que deveriam se enquadrar às regras sociais impostas pelos grupos dominantes.

As lutas dos movimentos sociais, bem como a relevância que o estudo da educação infantil vem, progressivamente, tomando no meio acadêmico, deram origem a importantes transformações neste cenário. Dentre as transformações destacamos o reconhecimento do direito da criança pequena à educação, a incorporação legal das creches ao sistema de ensino, o direito à formação concedido às educadoras e, no caso da cidade do Rio de Janeiro, o fato de desde 2002 contar com uma rede de creches públicas (oriundas, como vimos, do movimento de creches comunitárias). Além disto, é importante ressaltar a mudança de visão que se passou em nossa sociedade a respeito deste período da vida que compreende a educação infantil. Atualmente a primeira infância é compreendida não como um mero estágio para a vida adulta, mas sim como

um período no qual o indivíduo já é um sujeito de desejos e de direitos e que deve ser cuidado em suas especificidades.

É inegável, contudo, que a realidade contemporânea evidencia uma série de obstáculos não só para a efetiva consolidação dos direitos proclamados em lei, como também para uma mudança de mentalidade em relação ao trabalho em creches, incluindo-se aí o reconhecimento das crianças como sujeitos. No que diz respeito às creches comunitárias, atualmente conveniadas com a prefeitura através da Secretaria Municipal de Educação, evidencia-se a perpetuação de práticas que demonstram que ali o quadro pouco se modificou. Ainda que a lei institua a obrigatoriedade de direito a acesso, de qualidade de atendimento e de equidade no seu oferecimento, o que vemos na realidade é a falta de condições para fazer valer estas deliberações.

Ainda hoje as creches comunitárias se fazem através de uma multiplicidade de parcerias – instituições mantenedoras, associações comunitárias, dentre outras associações da sociedade civil, com a Prefeitura. Parcerias que, desde o surgimento das primeiras instituições comunitárias, mantiveram as creches em funcionamento. O estabelecimento de tais parcerias é, por um lado, resultado da dificuldade encontrada pela Prefeitura em cumprir a lei no que esta dispõe sobre o direito ao acesso e equidade na oferta de atendimento.

Como consequência constituiu-se a duplicidade de atendimento no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Atualmente existem creches inteiramente sob responsabilidade da prefeitura e creches comunitárias que, ainda que com esta sejam conveniadas, contam com outras fontes de financiamento e administração. A persistente escassez de vagas nas creches municipais faz das creches comunitárias um importante parceiro da Prefeitura na oferta de educação e cuidado. Desta forma, o número de crianças atendidas pelas creches comunitárias engrossa o contingente de vagas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista que estas dependem do convênio firmado com a prefeitura. Assim, estas creches podem ser também tomadas como ações do poder público. A maneira como este convênio se estabelece permite, entretanto, que o poder público apenas repasse verbas para as instituições, sem contudo, ter envolvimento direto com o funcionamento das mesmas. O que deixa as creches dependendo também das instituições mantenedoras para seu funcionamento, tanto do ponto de vista econômico

como administrativo. Muitas delas podendo ser ainda consideradas como ações filantrópicas. Quanto ao caráter comunitário da instituição, o discurso dos profissionais nas creches com que tivemos contato, faz pouca referência à creche como uma construção da comunidade, uma propriedade sua, visando o atendimento de suas crianças. As poucas vezes em que aparecem estas referências são relatos saudosistas. O caráter comunitário é explicado pelas educadoras pelo fato de a instituição receber prioritariamente moradores das comunidades em que estão situadas e pelo quadro de profissionais ser formado, em sua maioria, por profissionais oriundas da comunidade.

A dificuldade de determinação do caráter do atendimento – público, filantrópico, comunitário – traz uma outra conseqüência. A multiplicidade de parcerias não só não contribui para a melhoria da condição do atendimento, como também institui um “jogo de empurra” das responsabilidades. O resultado do jogo é a construção de um ambiente marcado pela precariedade, já que nenhuma das partes assume integralmente as ações da instituição. Este ambiente contribui para dificuldade de percepção - pelas famílias usuárias, pelas próprias educadoras e pela sociedade como um todo – da creche como um espaço educativo, de estímulo e cuidado com as crianças. A creche permanece sendo vista, tanto pelas famílias, quanto para os próprios profissionais que ali trabalham, como um lugar de guarda de crianças para que as mães possam trabalhar. A especificidade do atendimento às crianças pequenas, o sentido educativo, social e pedagógico de uma creche, fica assim em segundo plano.

O ambiente de precariedade engloba não só as crianças atendidas, como também as educadoras. A partir da percepção da creche apenas como um espaço de guarda da criança, forma-se a concepção de que não é preciso qualificação para atuar nesta instituição. A função das educadoras é assim desvalorizada. O que também é reforçado pelos baixos salários e pela falta de recursos materiais para realização das atividades. Além disto, a força dos contratos socialmente instituídos, como a necessidade de manutenção das classes sociais, não contribui para que estas educadoras se engajem no processo de transformação das desigualdades sociais, do qual são ao mesmo tempo efeito e agentes.

A intervenção de psicólogos neste contexto estabelece uma relação de mão dupla: ao mesmo tempo em que procuram intervir para transformar, são também transformados.

Como já foi dito, procuramos desconstruir a demanda do “psicólogo curativo” – lugar que parece estar assegurado – sem, contudo, negar sua validade. Faz-se preciso, então, criar modos de ser útil, de se deixar usar por aqueles que precisam, estabelecendo-se, assim, um movimento de intervenção e aprendizado. O lugar do psicólogo assume um caráter de construção coletiva, a partir da qual o profissional intervém, e de onde transformam também sua prática.

Nas reuniões com as educadoras, descritas no capítulo cinco, a proposta fundamental foi colocar em questionamento as relações instituídas na creche, criando um espaço de reflexão sobre suas funções e ações. Para isso, lançamos mão de instrumentos que colocavam as educadoras vivendo a experiência das crianças. Por exemplo, dramatizando uma criança sendo alimentada. Estes instrumentos, e também as intervenções no dia-a-dia da creche, foram utilizados dentro de uma estratégia de desnaturalização de práticas comumente banalizadas e reproduzidas no cotidiano. O objetivo das intervenções não é fornecer respostas prontas, mas colocar em movimento práticas que se cristalizaram ao longo da história da instituição. Esta cristalização tem tal força que, muitas vezes, é difícil vislumbrar a possibilidade de outros caminhos.

O exercício de desnaturalização não se restringe às educadoras, alcançando também os psicólogos. Estes, fora de seu *métier*, sem sala, sem cadeira, estão o tempo todo criando novos espaços e novas intervenções possíveis, procurando, assim, não cristalizar seu modo de agir e estar na creche.

Maria Vitória Civilleti (1992), ao escrever sobre possíveis atuações do psicólogo na instituição creche, afirma que o principal objetivo a ser alcançado por este profissional é o de redefiní-la. A meu ver, sua principal função é colocar as relações, os poderes, as práticas, em constante questionamento, tornado assim possível, a partir da experiência ali vivida, a construção de novos saberes e práticas.

Referências bibliográficas

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. *Rostos de crianças no Brasil*. In: PILOTTI, F. & RIZZINI, I *A arte de governar crianças – a história das políticas sociais, da legislação e da assistência a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Ursula Amais Livros e Editora, 1995.

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

BENTES, Eliana & HOLCK, Ana Lúcia. *A Escola, o Campo e a Cidade*. *Latusa Digital*, ano 4, no. 29, julho de 2007.

CANU, Anne Marie. *A casa verde: o jogo de relações*. In: *Françoise Dolto apresenta: A Casa Verde e as estruturas Dolto*. Este texto foi escrito em colaboração com Dominique Berthon, Marie Noelle Rebois e Marc Vauconsant, acolhedores na Maison Verte, s/ data.

CASTORIADIS, Cornelius. Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência. In: _____. *Encruzilhadas do Labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *O estado do sujeito hoje*. In: _____. *Encruzilhadas do Labirinto III: O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. *O Cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 76, p. 31-40, fevereiro-1991.

_____. *A creche e o nascimento de uma nova maternidade*. 1988. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – ISOP, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1988.

_____ & BORBA, Ângela. *Histórico atual do atendimento à criança de 0 a 6 anos de baixa renda no Brasil, o exemplo de Niterói: creches filantrópicas e comunitárias no município de Niterói*. s/ data.

_____, BORBA, Ângela, COUTINHO, Cássia, BARTONE, Fernanda & LANTER, Ana Paula. *Assessoria educacional às creches comunitárias do município de Niterói: possibilidades e limites*. s/data.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DOLTO, Françoise. *As Etapas Decisivas da Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *La Maison Verte*. Trad. Paulo Pacini. In *Esquisses Psychanalytiques* no. 5 Paris: Printemps, 1986.

_____. *Destinos de crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____ & NASIO, J. *A criança do espelho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREUD, Sigmund. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (1926) “Inibições, sintomas e angústia”, vol. XX.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GUATARRI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

GUIMARÃES, Renata. *Infância, cidadania e educação: Um estudo da Integração das Creches Comunitárias ao Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro*. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Dissertação de Mestrado em Política Social.

KEHL, Maria Rita. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KRAMER, Sonia. *A Política Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Dois Pontos, 1987.

_____. *Infância, Estado e Sociedade no Brasil*. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. 5., 1988, Brasília. Brasília: Associação nacional de Educação/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1988. p. 199-215.

_____. Currículo e Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994. 92 p., p. 16-31.

_____. (Coord.). *Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, 160 p. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ).

_____. *Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões*. In: _____. (Coord.). *Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, 160 p. (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ). p. 89-104.

_____. *Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate*. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, s/data, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0752393686166.doc/>

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

LAURENT, Erik. *O analista cidadão*. In: Psicanálise e saúde mental. Revista Curinga, n. 13, setembro de 1999, Belo Horizonte: EBP-MG.

MANNONI, Maud. *A primeira entrevista em psicanálise*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

MARTINS, Maria Cristina. *As escolas e as creches comunitárias nas favelas do Rio: uma história de “correr atrás” da escola contra o jogo do “é pegar ou largar”*. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992. Dissertação de Mestrado em Educação.

MERHY, Emerson. *Os CAPS e seus trabalhadores: no olho do furacão antimanicomial. Alegria e alívio como dispositivos analisadores*. 2004

MILMAN, Lulli & WERNECK, Denise. *Atendimento psicológico infantil na rede pública: sobre famílias, demandas e modelos clínicos*. Cadernos de Psicologia número 7, 1994.

MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL. Fundação Legião Brasileira de Assistência. Projeto Casulo: dados operacionais do Rio Grande do Norte. 1978.

NUNES, Deise. *Da Roda à Creche: proteção e reconhecimento social da infância de 0 a 6 anos*. Tese de Doutorado. UFRJ, 2000

_____. *As interfaces da constituição de uma esfera pública no campo da educação infantil: a questão da democratização da gestão sócio-educativa*. Rio de Janeiro, 2004. (Relatório de Pesquisa UFF/CNPq). (mimeo.)

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME N° 03/2000, de 09 de agosto de 2000. Fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil, no Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, ano XIV, n° 197, p. 77 – 80, 29 dez. 2000.

_____. Conselho Municipal de Educação. Deliberação E/CME N° 06/2001, de 25 de setembro de 2001. Fixa normas complementares à Deliberação E/CME N° 03/2000 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ.

_____. Deliberação E/CME N° 07/2001, de 25 de set. de 2001. Fixa normas para o credenciamento de instituições de Educação Infantil conveniadas com a Municipalidade. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ.

_____. Resolução SMDS N°328, de 18 de dezembro de 1998. Fixa critérios e normas para o funcionamento das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social,

em substituição à Resolução N° 163 de 12 de agosto de 1994 e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, ano VII. 238

_____. Resolução “P” N°364, de 02 de março de 2001. Cria Grupo de Trabalho para os fins que menciona e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, ano XIV, n. 243, 07 de mar. 2001.

_____. Decreto n° 20525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento da educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 17 de set. 2001.

_____. Resolução Conjunta SME/SMDS N° 364, de 05 de novembro de 2001. Estabelece Comissão de Transição que adotará medidas para transferência do atendimento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 06 de nov. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. *O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, novembro – 1984. p. 73 – 79.

SOUZA E SILVA E BARBOSA, Jailson e Jorge Luiz. *Favela: alegria e dor na cidade*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

TATAGIBA, Ana Paula. *O que os olhos não vêem: práticas e políticas em Educação Infantil no Rio de Janeiro*. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006 . Dissertação de Mestrado em Política Social.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *A visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias nas favelas cariocas*. *Cadernos Cedes.*. Campinas: Papirus, n. 38, p. 84 – 99, ago. 1998.

VALLE, Lílian do. *Democracia e movimentos instituintes*. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*. Volume 11, número 33, 2006.

WINNICOTT, D. W. *Objetos e fenômenos transicionais* (1951). In: _____. *Da Pediatria a Psicanálise*, Rio de Janeiro. Ed. Imago: 2000.