

O MOVIMENTO POPULAR NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA PEQUENA

THE POPULAR MOVEMENT AT THE BUILDING OF SMALL CHILDREN'S AUTONOMY

EL MOVIMIENTO POPULAR EN LA CONSTRUCCION DE LA AUTONOMIA DEL NIÑO

Marcélia Amorim Cardoso

Mestre em Educação pela UERJ e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes. Implementadora do Serviço de Educação Infantil do município de Belford Roxo, assessora pedagógica da Escola Família Agrícola Vale do Tingüá e professora na UNIG – Universidade Iguaçu/RJ.

• Resumo

A análise da possibilidade de construção da autonomia nos espaços institucionais de educação infantil foi o objeto de estudo desta dissertação, que teve como campo de investigação duas creches situadas na Baixada Fluminense, RJ. Considerando o contexto sociohistórico da região e o processo político de instalação das creches, privilegiou-se confrontar um estabelecimento de natureza comunitária e outro da rede pública municipal. O estudo fez uso de observação sistemática, questionários e entrevistas. No entrelaçar da vivência de uma cidadania ativa e do processo educativo-pedagógico instituído nas duas creches, se pôde constatar alguns aspectos e direções tomadas na construção dessas experiências educacionais. Eles se alternavam em ações de cunho preparatório para a escolarização e ações que possibilitavam mais nitidamente a construção da autonomia na educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Autonomia e educação. Movimento social.

• Abstract

The analysis of the possibility of an autonomy building within child school institutional spaces was the object of this dissertation, which had as a research field two nursery schools in Baixada Fluminense/RJ. Considering the social-historical context of this region and the political process of setting up nursery schools, a choice was made to compare a community establishment and another one, belonging to the local public network. The study consisted of a systematic observation, questionnaires and interviews. During the daily experience of an active citizenship and of the educational-pedagogical process set in both establishments, it was possible to see some aspects and some directions taken during the construction of these educational experiences. These alternated preparatory actions for schooling, and actions that, within an environment of children's greater freedom and participation, allowed more clearly the construction of a child school autonomy.

Keywords: Lower school institutional. Autonomy and education. Communitarian educational experiences.

• Resumen

El análisis de la posibilidad de construir la autonomía en los espacios propios de educación infantil en las diversas instituciones fue el objeto de estudio de esta disertación, la que tuvo como campo de investigación dos guarderías ubicadas en la "Baixada Fluminense", Estado de Río de Janeiro. Considerando el contexto sociohistórico de la región y el proceso político de la instalación de las guarderías se prefirió la comparación de un establecimiento de naturaleza comunitaria con uno de la red pública municipal. El estudio se apoyó en una observación sistemática, cuestionarios y entrevistas. En el entrelazarse de la vivencia de una ciudadanía activa con el proceso educativo-pedagógico instalado en las guarderías se pudieron constatar algunos aspectos y direcciones tomados en la construcción de dichas experiencias educativas. Se alternaban en acciones de cunho preparatorio para la escolaridad y acciones que más nitidamente hacen factible la construcción de la autonomía en la educación infantil.

Palabras-clave: Educación infantil. Autonomía y educación. Movimiento social.

Dos quase dezesseis anos de experiências com educação infantil em rede comunitária e municipal e em movimento popular afloraram questionamentos acerca da construção da subjetividade e autonomia infantil nos espaços educativos. Como uma proposta político-pedagógica da creche, a construção da autonomia é entendida como a possibilidade de viabilizar o processo fundamental para um projeto de constituição de cidadania presente nos discursos educacionais.

Tendo acompanhado o movimento em prol da construção de creches na Baixada Fluminense, parecia importante observar o desenrolar desse processo no cotidiano das creches, algo semelhante, e ao mesmo tempo específico, quanto ao tipo de atendimento: o comunitário e o municipal.

Numa primeira aproximação desse campo, observava que, na creche comunitária, a construção da autonomia entendida a partir da liberdade de ação da criança permanecia no cerne de toda ação pedagógica e social do cotidiano, enquanto que no contexto da creche municipal a preocupação com a cognição apresenta-se como sua maior ênfase.

A rede de creches comunitárias, com sua ação mais voltada para a construção da autonomia, revelava como meta de educação a transformação social via constituição do sujeito ativo. A rede de creche municipais, mais preocupada com

o aspecto cognitivo, revelava, em sua ação, o direcionamento para uma melhor preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental, o que parecia possibilitar melhores resultados nas séries iniciais e assim em sua vida escolar e que estava coerente com sua ligação mais direta com o que tradicionalmente se concebeu sobre o ensinar o aprender no contexto educativo

Considerando os dois aspectos indissociáveis – o social e o cognitivo – e integrados em um contexto maior em que as diversas dimensões humanas são contempladas, a questão está na articulação desses aspectos, em que a ação da professora se faz necessária diante da proclamação da creche como um espaço de direitos da criança pequena e que deve permitir, portanto, a vivência da cidadania.

O objetivo desse estudo é analisar a possibilidade da construção da autonomia nas crianças em ambientes de educação infantil, tendo em vista que a educação tem reavaliado seu caráter e suas finalidades, visando à formação do homem livre e do cidadão participativo em busca de uma sociedade mais democrática. Contudo, vivemos diante de um cenário que estimula o individualismo e o consumismo. Para ilustrar essa possibilidade, alguns dados de investigação feita em uma creche comunitária e em outra da rede municipal serão apresentados.

*Os direitos civis
são perspectivas que
se ampliaram e se
desenvolveram*

DISCUSSÕES EM TORNO DOS CONCEITOS DE CIDADANIA E AUTONOMIA

A cidadania vem sendo entendida pelo pensamento moderno como uma condição natural e essencial, marcada pela natalidade e essência humana (ARENDT, 1989). A natureza humana é o que cada um tem em

comum. Todos os homens têm por natureza, independentemente de sua vontade, uma série de características que lhes são comuns e, por isso, são consideradas essenciais, tornando-se direitos. O simples

fato de ser humano conduz à idéia de uma igualdade absoluta, tendo, portanto, condições que justificam a situação da cidadania que remete ao reconhecimento de direitos, “mas este reconhecimento não foi simples e levou quase dois séculos da história da humanidade” (GERSCHMAM, 1995).

Assim os direitos civis (liberdade de expressão, de escolha de religião, de organização política etc.) e o reconhecimento dos direitos sociais (educação, saúde, moradia etc.) são perspectivas que se ampliaram e se desenvolveram.

Na concepção liberal clássica, relaciona-se cidadania à igualdade, mas quais são os critérios de “consideração de iguais”? No decorrer da história, essa idéia estendeu-se à conquista de direitos, conforme os interesses econômicos e políticos da época. É notória a relação entre ampliação de direitos e “desenvolvimento econômico”. Há uma ligação estreita, e profunda interdependência, entre as funções política e econômica e a garantia de direitos atribuídos, pelo simples fato de se pertencer a um grupo ou classe que, economicamente, movimenta a organização política em cada época. De qualquer forma, no capitalismo houve ampliação de direitos, o que significa uma extensão da cidadania e, conseqüentemente, da liberdade. Seja como ferramentas de produção ou como consumidores desta produção, os indivíduos tornaram-se reconhecidos pela autoridade pública como seres de direitos que deveriam ser garantidos. Atualmente, o Estado implanta políticas de ajustes, promove a assistencialização das políticas públicas e anuncia programas de “descentralização” (que são justificativas de privatização do Estado) pretendendo atender os mais pobres, ou seja, aqueles que não têm acesso aos “direitos garantidos de consumo” (CANCLINI, 2000), com a sobra de renda e o enxugamento dos gastos públicos.

A condição legal da cidadania dá lugar a uma cidadania passiva em vez da cidadania pragmática (ativa), entendida como a realização dos direitos políticos, sociais e econômicos que depende do fazer coletivo, na relação com o outro e com a sociedade e em condições de igualdade e equidade.

É nesse contexto que se projeta a questão da autonomia, que é central neste estudo, ou seja, a discussão sobre a construção da autonomia pretendida pela educação e considerada como condição para o exercício da cidadania ativa.

Pensar em cidadania e autonomia requer pensar em formação moral; em como os sujeitos estão vinculados aos compromissos (e suas conseqüências) importantes para si e para o grupo em que eles estão inseridos.

No projeto moderno, que para Lyotard (1993) foi liquidado, a emancipação humana está no cerne da construção social. O sujeito busca sua autonomia, refreada, pelo menos em teoria, pelo respeito à autonomia alheia. Neste pensamento, a educação tem papel fundamental na formação do sujeito para melhor se adequar às exigências da sociedade.

No pensamento pós-moderno, que contrapõe-se ao sujeito unificado moderno, o sujeito é fragmentado, cultural e livre de limitações externas atuando em um contexto dinâmico e sem fronteiras. A educação, tentando entender a nova linguagem global e veloz, se dá conta de que é ela quem precisa adequar-se às exigências da sociedade. A sociedade atual apresenta-se em constante transformação e almeja uma educação que acompanhe seu ritmo. Diante disso, a imagem de educação apenas como mera transmissão de conhecimento mostra-se insuficiente. É necessária uma educação voltada para a reflexão e o diálogo, capaz de tornar aqueles envolvidos

em seu processo em sujeitos pensantes e construtores de seus próprios questionamentos e buscas de forma extensiva, sólida e objetiva. Ou seja, sujeitos autônomos intelectualmente e, ao mesmo tempo, comprometidos com a sociedade. Como aponta Patrice Canivez (1998), ao exemplificar a cidadania ativa, a partir de Aristóteles e Hannah Arendt:

... a cidadania ativa repousa em uma educação da faculdade de julgar. O cidadão deve saber pensar, ultrapassar a mera expressão de seus interesses particulares, alcançar a um ponto de vista universal, encarar os problemas considerando o interesse da comunidade em seu conjunto. (p. 162)

Hoje em dia é pouco perceptível na escola a reflexão sobre a virtude

e as ações humanas que atendem ao bem-estar coletivo.

Os valores mais presentes refletem o que é significativo para uma geração informatizada, global e veloz. O debate sobre valores foi desaparecendo dos processos de socialização que a escola se propõe.

Processos estes que, paradoxalmente, tornaram-se individualizantes. O discurso existente na defesa das diferenças humanas não se assenta numa individualidade criadora, autêntica, em características presentes na identidade do sujeito. A individualidade defendida é pré-concebida e determinada por padrões instituídos pelos próprios homens, muitas vezes baseados em metas mais mercantis do que virtuosas.

Na tentativa de trabalhar com as diferenças, desvia-se o olhar do sujeito em si. Ele é categorizado – contraditoriamente – pelas suas diferenças. Mas diferença em relação a quê? O que é definido como critério para se dizer que este é diferente e aquele não, a não ser a partir da própria

[e complexa] identidade? Está surgindo o discurso de que todos são diferentes e precisamos aceitar as diferenças, mas esse particularismo pode levar à *pura indiferença* (EAGLETON, 1998). Contudo, o homem não é somente singularidade, mas é também o que ele constrói na coletividade. Não deveria ser “conduzido” pelos impulsos ou pela razão, mas sim pelo que ele é. O que ele vir a ser, não pode ser prescrito, definido, é sentido por ele e somente ele próprio descreve e constrói sua subjetividade e a sua identidade a partir da autonomia que vai desenvolvendo ao longo da vida.

Será que todos os sujeitos desenvolvem realmente a sua autonomia? Dirigindo o olhar para a escola, indaga-se sobre a possibilidade de conviver nesse espaço,

com regras e deveres, práticas que visem a alcançar a autonomia.

Afinal, autonomia está nas escolhas, em submeter-se às leis universais ou é um processo de construção (e criação) do sujeito? Para Castoriadis (1992), a autonomia manifesta-se em como *fazer e instituir* a interrogação ilimitada.

Ela não está pronta e acabada, ela é criação constante no refletir e no fazer efetivo da coletividade. A autonomia é o agir reflexivo de uma razão, que se cria num movimento sem fim, ao mesmo tempo individual e social.

A educação tem se rendido ao fascínio controlador (com raízes modernas) da tecnologia; à possibilidade da aprendizagem rápida e eficaz; ao acesso ilimitado (e globalmente pós-moderno) a informações atuais; às respostas prontas e rápidas. O poder de controlar o saber; de possuir as técnicas certas para homogeneizar (e “formar cidadãos”), para formatar e até atingir, quem sabe, o aluno ideal está cada vez mais presente. O que se percebe é que

O homem não é somente singularidade, mas é também o que ele constrói na coletividade

educar ganhou novos sentidos, tanto para o professor quanto para o aluno.

É indiscutivelmente difícil adotar uma única linha de pensamento (pós-moderno ou moderno) sem esbarrar em questionamentos presentes nas duas. No entanto, o discurso da emancipação humana tem lugar em uma sociedade formatada em pré-requisitos econômicos e excludentes que é oferecida aos indivíduos de acordo com sua noção de justiça. Por outro lado, há a necessidade de romper com os limites que compactam o sujeito em padrões moldados em uma ordem de regulação social; de repensar e humanizar a criação humana; de preparar o homem para participar de uma cultura que não é apenas local; de ampliar a consciência humana na conqui-

ta do espaço global e cultural, exercendo a cidadania ativa constituidora de sua subjetividade.

Estamos vivendo um momento em que as tradições estão sendo removidas de seus contextos habituais e instaladas em um panorama marcado pelas incertezas e flexibilidades. Momento de recriação e tomada de decisões de mudanças políticas, sociais e culturais. Não dá para evitá-las, é a efetividade da globalização, do mundo em trânsito, da pluralidade. A sociedade se reorganiza na tentativa de acompanhar o movimento. O que se espera é que esse “movimento” e to da essa “reorganização” fomentem a construção de uma sociedade – moderna reformulada e/ou pós-moderna inovadora – que seja efetivamente mais humana e democrática.

AS CRECHES¹ E A AÇÃO COMUNITÁRIA

No projeto de emancipação humana, presente no pensamento moderno, as resistências sempre atuaram quando havia indícios de desrespeito aos direitos humanos. No processo de construção da cidadania na sociedade brasileira, os movimentos sociais têm tido um papel importante: o de revelar a constituição dos sujeitos e a organização coletiva diante da quebra social dos direitos coletivos e pessoais adquiridos. Nesse sentido, a década de 1960 foi de profunda modificação e transtornos que deixaram cicatrizes na história nacional. A política e a economia não condiziam com as propostas e imagens divulgadas. A repressão, que a ditadura militar implantou, gerou insatisfação, medo e incerteza, mas, ao mesmo tempo, a organização popular suplantou as vigilâncias acirradas e conduziu um processo muito significativo no que se refere às ações populares que refletiam a capacidade de indignação e o potencial criador do

ser humano. Muitos conflitos marcaram o final da década de 1960 e início de 1970, que de certa forma definiram a trajetória dos movimentos sociais na próxima década.

Na transição política ocorrida no final da década de 70 e início dos anos 80, os movimentos sindicais e populares reivindicavam melhores condições de trabalho e de vida, tentando mudar a cultura política do País. “Essa mudança se iria produzir pelo fato de se romper com as relações clientelística e com o modo de atuação do sistema político tradicional” (RAMIREZ, 2000, p. 58). Gohn (1992) lembra que, nesse período, os programas alternativos da educação popular se transformaram em trabalhos coletivos de equipes que atuavam junto às populações pobres de áreas específicas. É de se destacar, nesse contexto, o surgimento de ações internas de guarda de crianças nas igrejas da localidade e associações de moradores. Isso foi fruto de um outro movimento: o do crescimento do número de mulheres que sa-

íam de casa para trabalhar; o que exigiu que começassem a se organizar coletivamente para providenciar em espaços com o objetivo de terem onde deixar seus filhos guardados e cuidados, para poderem trabalhar.

Um fato marcante desse período é a entrada das mulheres no mercado de trabalho, em quantidade sem precedentes na história, concomitante com a discussão do papel da mulher na sociedade, das relações homem-mulher, mulher-filhos etc. Esse fato, aliado à conjuntura do momento, faz com que o atendimento à primeira infância tome outras dimensões, tanto porque as mulheres passam a colocar como uma das bandeiras de luta a reivindicação por creches e pré-escolas, como porque o Estado passa a redefinir sua postura frente à demanda e às novas teorias sobre a educação pré-escolar. (FARIA FILHO & DIAS, 1990, p. 9)

As sedes de associações, sindicatos e igrejas eram cedidas para tal acolhida e, assim, as creches e pré-escolas comunitárias surgiram e se espalharam pelas periferias das cidades para atender as crianças de 0 a 6 anos de idade no que se referia a higiene, assistência e educação, tarefa que na época não era respondida de forma adequada pelo Estado, reflexo do não reconhecimento legal da educação infantil como direito da criança e dever do Estado.

Assim, nesse período, muitas creches estruturaram-se a partir de convênios e parcerias, resultantes de mobilizações e articulações com outros setores organizados da sociedade, como os sindicatos e as associações que, mesmo apresentando discurso e ações diferentes, entendiam o atendimento à criança como um direito. Esse fato pode ser percebido em um caderno popular² publicado em 1991 pela AMEPPE³:

Nesse longa estrada, ninguém pode caminhar sozinho. Senão cansa, desanima... Por isso, o Movimento de Luta Pró Creches (BH)⁴ sempre procurou trabalhar junto com outras entidades ligadas aos movimento populares como, por exemplo, as associações comunitárias. Esta união das organizações populares ficou mais forte ainda a partir das campanhas pelas Emendas Populares para a Constituinte Federal.⁵ (p. 30)

Uma das características desses grupos comunitários, muitas vezes instalados em espaços inadequados para a sua finalidade, estava na administração, feita ou pelos próprios interessados, que lidavam direta ou indiretamente com as crianças (educadoras, cozinheiras e auxiliares), ou por um grupo gestor em “coordenação coletiva”, eleito ou indicado pelo mesmo grupo interessado. Outra característica marcante em alguns grupos comunitários era a proposta, e até certa militância e engajamento, de ação pela justiça e inclusão social. Algumas profissionais eram voluntárias e viam na ação da creche uma forma de praticar o evangelho e contribuir para *libertação do povo de Deus*, contra as injustiças, opressão e desigualdades. Outras viam na ação educativa um meio de formação de consciências críticas nas mães e iniciação desta formação nas crianças, acreditando estar contribuindo para o exercício da cidadania. Para os educadores a alfabetização era um meio para a formação de consciências críticas no interior de coletividades auto-organizadas”. (SADER, 1988, p. 148). É importante apontar que, historicamente, a questão da cidadania tem representa-

Muitas creches estruturaram-se como resultado de mobilizações e articulações com outros setores organizados da sociedade

entre movimentos sociais e educação. Nesse sentido, os movimentos sociais têm contribuído para elaborar uma nova noção de cidadania. Trata-se de uma cidadania coletiva, que está presente nos movimentos sociais que reivindicam seus direitos tendo por base interesses de diferentes naturezas (RAMIREZ, 2000).

Seja com o objetivo de atender as mães e crianças da camada popular, seja por iniciativas religiosas ou humanistas, o fato é que a articulação em lutas por criação e manutenção das creches significou muito mais do que isso; ela contribuiu de maneira fundamental para o reconhecimento dos direitos sociais e para a definição das práticas cotidianas presentes na área de educação de 0 a 6 anos.

Durante a década de 1980, a chamada rede comunitária de creches e pré-escolas era a responsável, na maior parte das grandes cidades brasileiras, pelo atendimento às crianças pequenas das camadas mais pobres da população. Entretanto, a delicada e escassa condição de trabalho e de funcionamento comprometeu sensivelmente a qualidade dessa prática. Era notória a defasagem dos objetivos com seus projetos. O atendimento não atingia a qualidade esperada, devido a inúmeras dificuldades, principalmente as de cunho financeiro.

As creches e pré-escolas funcionavam com ajuda da comunidade e das famílias usuárias que começaram a desenvolver o trabalho com as crianças usando o que se tinha de recursos materiais, pois, nesse sentido, os trabalhos realizados eram voltados principalmente para oferecer alimentação e higiene adequada, sendo desenvolvidos por pessoas com espírito de solidariedade, com poucos critérios pedagógicos, de forma gratuita ou com uma remuneração simbólica. (NUCREP e FyA, 2001, p. 28)

Esse “desvio” dos objetivos fez nascer a necessidade de criar a prática de avaliação do processo para a consolidação das metas apontadas pelo grupo, assim como a articulação e organização das diversas creches existentes visando a alcançar os raros e burocráticos convênios públicos. As creches próximas reuniam-se periodicamente, a fim de estudar a forma de superar as barreiras impostas pelo contexto e repensar práticas de caráter assistencial, envolvendo-se na discussão sobre o pedagógico. Surgiram movimentos populares, compostos por elementos desses grupos de atendimento à criança, com a meta de melhorar a prática via articulação política e formação dos profissionais. Podemos citar o Núcleo de Creches Comunitárias – NUCREP, na Baixada Fluminense, RJ, Articulação São Gonçalo, em São Gonçalo, RJ e Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), em Belo Horizonte, com origens semelhantes.

Debates, intercâmbios, cursos, seminários e manifestações públicas começaram a fazer parte do calendário e das reivindicações das educadoras. Paralelamente, organizações não-governamentais, nacionais e internacionais, de assessoria e caráter educativo inseriram-se nesse contexto, permitindo uma melhor estruturação e financiamento, assessorando as ações pedagógicas e políticas, contribuindo para a identificação das creches comunitárias como espaço de cuidar e educar, dando um caráter inclusivo à sua prática pedagógica e apontando fundamentações teóricas compatíveis com a construção da cidadania. Essa organização popular de discussões sobre o atendimento à criança e sobre seu caráter educativo foi um dos movimentos que possibilitaram o reconhecimento dos direitos das crianças na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente aprovado em 1990.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96), que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, houve um novo registro dentro dos grupos comunitários. Estes já não eram mais desconhecidos, o Estado não podia mais deixar de levar em conta essas organizações e, por outro lado, as ONGs perceberam a necessidade de reconstruir novas metas, dentre elas as parcerias com o poder público que garantiriam qualidade no atendimento. Contatos, visitas e convênios foram assinados a fim de sustentar a qualidade no trabalho, mas ainda não possibilitavam a ampliação e a qualidade no atendimento de algumas creches.

Assim, o movimento de creche se insere num contexto de luta social e tem representado não só uma alternativa neces-

sária para o cuidado e educação dos filhos de trabalhadores, como uma garantia dos direitos da criança; tem sido também espaço de organização e prática popular e, nesse sentido, tem possibilitado o retorno do diálogo sobre um outro projeto educativo que contemple a formação e o exercício da cidadania sob o enfoque mais participativo. Ou seja, no campo da educação infantil, as ações populares têm viabilizado um conjunto de práticas que visam, além de atender às necessidades básicas das crianças – o que inclui a educação de qualidade, a formação dos profissionais envolvidos e a construção/reconstrução do saber popular, a uma forma de repensar as ações educativas em torno da construção da autonomia das crianças atendidas por essas creches.

OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO E O LOCUS DA PESQUISA

Com o objetivo de conhecer e analisar as concepções das professoras de educação infantil sobre a construção da autonomia da criança pequena nos espaços educativos da rede municipal e da rede comunitária, optou-se por acompanhar o cotidiano de espaços coletivos de educação infantil convivendo com estes sujeitos durante o período de julho de 2001 a setembro de 2002 e, assim, percebendo sua estrutura e organização institucional. Ouvir professoras e crianças foi importante para conhecer as características culturais e sociais das creches e confrontar as realidades dos contextos vividos (municipal e comunitário), a fim de apontar possíveis fenômenos sociais que sinalizem semelhanças e divergências existentes na prática pedagógica em relação à construção da autonomia das crianças pequenas.

O trabalho de coleta de dados foi feito por meio da observação do cotidiano de

duas creches, e de questionários e entrevistas. Assim, foram estabelecidas como *locus* da investigação uma creche municipal e outra comunitária localizadas na cidade de Belford Roxo, na Baixada Fluminense, RJ.

Conhecer as concepções das professoras de educação infantil sobre a construção da autonomia remete ao aprofundamento dos conceitos de cidadania presentes na prática e no discurso das profissionais nos contextos educativos. Ao mesmo tempo, é necessário que se pense não apenas na prática docente das profissionais que atuam na creche, mas também em sua condição de sujeitos no interior da instituição e na sociedade como um todo.

Ao propor conhecer as concepções das professoras que atuam em educação infantil sobre a construção da autonomia, remeto-me à necessidade de analisar as interpretações dos indivíduos envolvidos no contexto educativo e suas práticas cotidianas. Para tal, participei no contexto da pes-

quisa inserindo-me no cotidiano das duas instituições, onde pude perceber a rede de significados e perspectivas das práticas docentes, assim como suas próprias interpretações sobre educação. Foi o momento de observação do cotidiano dessas instituições.

Realizou-se também um levantamento da infra-estrutura física e pessoal das instituições em questão. Foram mapeadas as características das professoras que trabalhavam nas creches. Treze profissionais da creche comunitária responderam ao questionário. No estabelecimento onze professoras o fizeram. Durante a aplicação do questionário e de toda a observação participativa pude me relacionar com os profissionais que trabalhavam naquelas instituições pedagógicas e manter conversas reveladoras que muito contribuíram para essa investigação.

Nas entrevistas foi possível perceber a visão dos sujeitos envolvidos no contexto educativo sobre a construção da autonomia e o que observei foi a crença no processo de socialização/formatação do sujeito-criança como papel principal das creches. Isso também foi verificado na creche comunitária que, muitas vezes, acopla, ao discurso libertador de construção do cidadão participativo e crítico da prática pedagógica, o discurso disciplinador. Entrevistei seis professoras, três de cada instituição, que percebi serem mais atuantes e questionadoras acerca das estruturas administrativas das creches e do sistema educacional. Cada qual com sua história de vida que sinaliza as construções sociais sobre o papel social da mulher, a valorização profissional, a trajetória escolar e as características específicas da população da Baixada Fluminense.

Como foco de observação, além do cotidiano infantil na creche, ou seja, as brincadeiras, as conversas, o faz-de-conta e os jogos simbólicos, direcionei o olhar para o espaço físico, a rotina e as relações

interpessoais que revelam concepções sobre a criança, a educação infantil e a construção da autonomia.

O espaço físico da creche e a organização da sala de aula parecem exercer influência em seus usuários. Segundo Carvalho e Rubiano (1994), as características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e os valores das pessoas que o controlam e, portanto, apontam no espaço estrutural possibilidades para a construção da autonomia infantil, assim como os empecilhos. A observação desses espaços físicos, assim como as relações neles existentes, permitiram um desenho mais revelador sobre a questão levantada e sobre as concepções a respeito de criança e educação infantil presentes nas instituições. Kishimoto (1999) afirma que a tradição pedagógica brasileira, presente na polêmica modalidade pré-escola, destinada a crianças de 4 a 6 anos, enfoca a sala de aula, com mesas, cadeiras e armário para a guarda de materiais, como o espaço de formação destinado ao aprendizado de números e letras. Essa configuração do espaço físico resulta de concepções sobre criança, educação infantil e funções da escola que precisam ser consideradas.

A rotina, vinculada ao espaço físico, pode ser considerada, também, como um instrumento viabilizador do projeto político-pedagógico da creche, ou seja, a rotina compreendida como uma prática social, produzida historicamente nas relações sociais, contribui para as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças, já que estas possuem estreita ligação com o meio físico e social. Craidy e Kaercher (2001) afirmam que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, uma vez que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais.

Batista (1998), referindo-se à Escola Plural – Proposta Político-Pedagógica da Rede

Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte, MG – afirma que os estudos e pesquisas que vêm emergindo em torno da estrutura temporal e espacial da escola trazem subsídios para uma nova organização do tempo e do espaço cujo eixo central é o sujeito-aluno. Nessa perspectiva, a distribuição dos tempos e dos espaços está articulada a um objetivo central, no caso a formação do ser humano como sujeito cultural, ou seja, a nova organização espaço-temporal submeter-se-ia a um enfoque mais plural: a formação e vivência sociocultural própria de cada idade ou ciclo de formação dos educandos. O tempo escolar seria organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais.

Assim, a observação e análise da rotina e suas representações no espaço educativo viabilizaram perceber as concepções presentes, de forma explícita e simbólica, da mesma forma que a observação das relações interpessoais, consideradas propulsoras da construção do conhecimento e da subjetividade do sujeito, revelaram a proposta pedagógica da instituição. O padrão nos desenhos, a fala e a prática, com o intuito de preparar a criança pequena para o ingresso e sucesso em sua vida escolar, puderam ser percebidos durante a observação dos espaços, das rotinas e do ambiente que circundavam as instituições.

As creches pesquisadas

A pesquisa se desenvolveu em uma creche comunitária e outra municipal, ambas

no município de Belford Roxo. Apesar de serem ligadas a instâncias diferentes, as creches comunitária e municipal têm as mesmas raízes: a organização comunitária.

A creche comunitária surgiu de um movimento religioso que mantinha estreitos laços com a associação de moradores e com as ações comunitárias que a Igreja Católica promovia. A creche comunitária conta com uma área de mais de 500m², atendendo 190 crianças na faixa etária de 1 a 6 anos em sete turmas. Possui 14 professoras, duas auxiliares, duas cozinheiras, uma secretária, uma pessoa responsável pela cooperativa de massas, que trabalha com jovens, 1 pessoa responsável pela farmácia de ervas medicinais (todas trabalhando 40 horas semanais) e uma equipe técnico-administrativa (direção, orientação pedagógica, assistente social). Essa creche funciona no horário das 7h30 às 17h30.

A creche municipal surgiu de uma ação coletiva da comunidade, representada pela associação de moradores que fundou em sua sede aquela que hoje é a creche municipal. Com pouco mais de 180m², conta com a atuação de 14 professoras (distribuídas em três turnos de quatro horas), 11 estimuladores materno-infantil (distribuídas em dois turnos de seis horas), cinco merendeiras, dois profissionais de apoio, um secretário, três vigias, dois especialistas, uma diretora, duas coordenadoras de turno, uma professora de sala de leitura. Atende 70 crianças de 2 anos a 5 anos e 11 meses, distribuídas em grupos. Seu funcionamento é das 7h às 19h.

O ESPAÇO COLETIVO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

A creche comunitária atende 119 famílias e, a creche municipal, 52. Essa população apresenta características seme-

lhantes. Em ambos os estabelecimentos, são atendidas crianças cujas mães estão na faixa etária entre 15 e 50 anos, concen-

trando um maior número entre 21 e 35 anos (106). Na creche municipal houve sete omissões de dados referentes aos pais e na creche comunitária este número sobe para 17. No geral, os pais têm de 26 a 50 anos, concentrando um maior número entre 26 e 35 anos (88). Em ambas as creches há pais desempregados: na creche comunitária, sete e, na creche municipal, quatro 4. No que se refere às mães, houve a menção de ocupação “do lar” (2) na creche municipal. Na creche comunitária um dos critérios para a matrícula da criança é a mãe estar trabalhando fora.

Entre as profissões das mães, apontadas nos documentos pesquisados, as mais frequentes, dentro do aspecto da ocupação formal, são: empregada doméstica, operadora de caixa, vendedora, cobradora e auxiliar de escritório. No aspecto informal, que se refere à não contratação em regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), são apontadas: diarista, catadora de lixo, manicure e biscate (que muitas vezes se refere à venda na rua). Entre os pais, as profissões formais apresentadas foram: auxiliar de produção, motorista, balconista, auxiliar de serviços gerais, cobrador, ajudante de caminhão, açougueiro, vendedor, servente de obra e vigilante. Entre as atividades informais, foram apontadas: pedreiro, eletricista, mecânico, catador de lixo e autônomo.

A renda familiar fica em torno de um salário e meio a três salários e meio, o que não fica muito diferente do salário das profissionais que atendem as crianças. A média do número de filhos fica em torno de dois. Algumas famílias moram em casas alugadas, mas a grande maioria ou mora com parentes no mesmo terreno ou tornar-se posseiros.

Entre as professoras, há um grupo grande de mulheres solteiras e de pessoas que nasceram no local. Isso chama atenção tendo em vista a grande mo-

bilidade geográfica na região. O fixar-se tem relação à aquisição da casa própria.

Percebe-se, na família de origem das professoras e na família atual, que os genitores e cônjuges ocupam-se, em grande parte, em atividades que requerem pouca escolaridade. A população que busca na Baixada sua moradia muitas vezes vem de outros Estados à procura de trabalho. Também é possível perceber que as origens sociais das professoras não diferem das origens das crianças com quem trabalham.

Problemas da turma

Segundo o que afirmam as professoras, há indicações significativas no que se refere à família, pois atribuem a este grupo social a causa de muitos problemas da turma. Agressividade, problemas socioeconômicos e disciplinares tendem a ser entendidos como tendo origem na família da criança, que contribui negativamente para o seu bom desenvolvimento. Parecem conceber uma imagem da criança e outra da sua família, como se pudessem ser dissociados e como se o espaço educativo pudesse remover os “defeitos” culturais da criança, na crença de que, diminuindo o suposto déficit cultural que a criança traz da família, estaria-se combatendo o fracasso escolar e, assim, o fracasso social.

Outras indicações que devem ser analisadas são a *indisciplina e falta de limites* e os *problemas de aprendizagem*, apontados pelas profissionais da creche municipal, e que revelam a preocupação com a escolarização das crianças. Estas não foram mencionadas pelas professoras da creche comunitária. Já as menções sobre *higiene e doenças* parecem apontar para uma ação, ainda assistencialista, presente em ambas instituições, dando à saúde um enfoque de higienização e o enfoque do “cuidar”. A agressividade, apontada pelas profissionais

da creche comunitária e não mencionadas pelas profissionais da rede municipal revela um ambiente tenso e problemático. A prática de liberdade existente na creche comunitária estabelece as relações, de forma que, muitas vezes, os conflitos naturais existentes nas relações sociais não são canalizados de forma a cortar a agressão. A mediação do adulto não funciona como mantenedora de um ambiente ético e democrático. A ausência da indicação sobre a agressividade na creche municipal, em comparação com a baixa referência à indisciplina na creche comunitária, pode ser percebida como a manutenção do disciplinamento conseguido na instituição pública.

As rotinas nas creches observadas

Na pesquisa de campo, foi possível perceber as formas de organização do trabalho educativo. Todos os setores exercem suas atividades em uma seqüência bem estruturada e contínua. A rotina possibilita uma certa tranquilidade entre as profissionais, que acreditam assim poder executar suas tarefas sem empecilho.

Em relação às professoras, a rotina vista como um instrumento para o bom funcionamento da organização é percebida no discurso do disciplinamento. A preocupação em conduzir para a disciplina está presente nas ações e concepções sobre a função da educação infantil e na forma de definirem a socialização. É o que se pode perceber em suas palavras:

(...) eu acho que isso é socializar, né? Quando você senta pra comer, diz pra ele assim: "olha, agora vamos comer, a boquinha tem que tá fechadinha, ninguém pode conversar na hora do almo... na hora do café. E prestar atenção, a gente tem que

comer direitinho, sem ficar falando", então tudo isso é socializar.

(...) a creche também é um lugar de socialização, né? Por que tem a hora do lanche onde eles trocam experiências, eles conversam, é a hora da janta, a hora do almoço, a hora do banho, tudo isso, a brincadeira no parquinho, tá se socializando o tempo todo e também com o professor, né, que tá sempre ali, né, direcionando o trabalho. (Entrevistas com professoras da creche municipal).

O conceito de socialização, segundo o que foi muito bem analisado por Cavaleiro (1999), é possibilitar à criança a compreensão do mundo por meio das experiências vividas. No entanto, pelo que foi expresso pelas professoras, esse conceito é entendido

como um conjunto de ações, ora de condicionamento, ora de convívio coletivo, no sentido de massificação da individualidade, onde o "ter de fazer" supera o "querer" e "por que fazer". O objetivo da socialização nessa perspectiva é o de preparar para a rotina escolar e para as normas da sociedade, respaldadas na cultura colonizadora e dominante.

São coisas que são importantes pra vida deles, são coisas importantes pra vida mais tarde, daqui a pouco tá num restaurante – né? – você tá sentada não vai é... ninguém vai dizer assim: "ah, tadinha dela, ela é pobrezinha!" Né, "ah, é assim mesmo porque ela é mal-educada!" Ninguém quer isso, então nesse sentido não, eles já sabem, eles sentam, eles comem, eles sabem que acabaram de comer, vão lá botam na bandeja corretamente, eu acho que tudo isso é socializar, né, já é um preparo para a vida. É isso que a gente tem que fazer.

Eu estou ensinando o que ele precisa..., esperar a vez dele, saber que todo mundo

tem sua vez, saber que tudo tem o seu devido lugar, a sua devida hora e seu devido tempo, entender que ele precisa entrar na fila, sim. (Entrevistas com professoras da creche municipal)

A construção da subjetividade parece estar muito pautada no fazer o que se estabelece, e em uma série de comportamentos que se espera da criança. Nesse sentido, é considerada como a criação da capacidade de obedecer às normas, de sobrepor as normas da rotina à própria vontade. Oferecem-se atividades preestabelecidas em que a criança escolhe o que quer fazer dentro de um limite de possibilidades, mas isso não inclui o 'como' e nem se pergunta se a criança quer fazê-lo. Batista (1998) lembra que essa prática coloca em questão a subordinação a uma hierarquia preexistente à rotina, presente também na creche e que regula a ordem e a disciplina na utilização dos espaços e dos tempos. Os tempos ocupados pelas interações entre as crianças e as propostas que elas fazem no cotidiano são menos valorizados que as propostas feitas pelos adultos. Parece que, para o adulto, a própria atividade livre proposta na rotina não é vista como um fim, mas como meio de manter as crianças ocupadas até a hora da atividade considerada "séria". O que se percebe é que, nesse momento, os adultos estão mais preocupados com a organização das atividades subseqüentes do que com o desenrolar da atividade presente.

Isso pode ser visto na apreciação de uma professora sobre a situação de a criança não querer fazer a atividade proposta:

(...) "Ah, eu não quero fazer isso não tia, eu quero jogar futebol!" "Calma aí! Primeiro você vai ter que cumprir essa etapa aqui, se você não cumprir, você não vai poder jogar bola, agora os outros vão jogar". "Ah, mas eu não quero!" Aí, o outro ajuda: "pega logo, senão você não vai jogar!" Então há

um incentivo dos coleguinhas: "puxa, você vai ser o goleiro!" Aí, quer dizer, ele vai e daqui a pouco ele acaba pegando pra poder cortar, pra poder jogar. Eu acho que isso é legal – né? (Entrevista com professora da creche municipal)

A relação que se estabelece é uma suposta troca de favores e submissão da criança ao adulto e às normas estabelecidas, deixando de ser uma construção de condutas e de atitudes que estabeleçam a confiança mútua e a construção ética no convívio social.

(...) eu falo com meus alunos o seguinte: nem tudo eu quero fazer, nem tudo que tá ali eu gostaria de fazer, mas eu tenho que fazer, então, eles também até, eu acho que até o jeito que eu coloco pra eles, eles acabam fazendo, sabe, porque eles sabem que vão ter que fazer. Pôxa, então, eles me falam assim: "então tia, daqui a pouco vou poder jogar a bola". Então, eles sabem que daqui a pouco vão jogar bola, mesmo eu não querendo vir aqui pra fora. Tem dia que tá um frio danado, mas eles querem jogar bola. Então, é uma troca também, se agora é a hora de eu falar assim: "não quero que ninguém jogue nada no chão". "Eu quero que recorte!" "Eu não quero recortar". Então, se ele não quer recortar, então, ele também não vai poder jogar bola. "aí, então não, então eu vou recortar". "Vai recortar, não vai jogar no chão, vai fazer bonitinho?". "Vou. Então, depois eu vou jogar a minha bola!" (Entrevista com professora da creche municipal).

Nessa perspectiva, a brincadeira passa a ser um intervalo de pouca importância entre as atividades consideradas sérias, ou seja, entre as atividades pedagógicas vinculadas à escolarização. Parece que ainda consideram a brincadeira dissociada do aprender e este um ritual a ser cumprindo

dentro de parâmetros construídos na escola. A brincadeira passa a ser uma fase informal, que pode ser “ligada” e “desligada” quando o adulto achar conveniente, não percebendo que as relações travadas nos momentos de brincadeira possibilitam o contato com o outro, a assimilação de conceitos e a recriação da experiência cultural e social que o adulto apresenta à criança, contribuindo com a constituição subjetiva e a organização emocional e cognitiva.

Assim, em uma rotina em que as atividades mobilizam a afetividade, a cognição, a troca e diferentes escolhas, a inserção no mundo pessoal é assinalada como possibilidade de construção da subjetividade. A construção da autonomia se dá a todo momento, tornando a creche um espaço em que o ambiente pode ser de alteridade e democracia.

Os espaços das creches

O espaço físico aqui é entendido como a extensão, de certa forma delimitada pelas condições estruturais do local, que contém todos os seres e coisas, sendo campo de todos os eventos. Nesse sentido, a percepção de espaço é a de local de relações e inter-relações que, em suas delimitações físicas, estabelece padrões de relação de poder e de práticas pedagógicas, democráticas ou não, sendo, também, palco que retrata todas as culturas dos atores em questão e onde os eventos internos, carregados de interpretações subjetivas e culturais, se confrontam e se reconstituem.

Alguns espaços destinados ao atendimento de crianças pequenas ainda trazem a idéia de que necessitam ser um lugar mágico e de fantasia. As paredes, ilustradas com personagens de histórias infantis e conto de fadas, revelam uma infância considerada como época de inocência e pureza. Assim, a creche seria o mundo

mágico em que a criança permaneceria sem hesitação, pois estaria à vontade, envolvida pela “magia do lugar”. Tal atitude considera a criança um ser alheio ao mundo real. Ao ingressar na educação infantil, a criança passa a fazer parte de um espaço diferente do familiar. Ela vai encontrar uma nova estrutura e um outro conjunto de elementos e condutas com os quais terá de aprender a lidar. Os desenhos infantis que ilustram as paredes externas e internas das salas dos espaços de atendimento à educação infantil não garantem à criança a segurança e a identificação necessárias à sua adaptação, ou seja, as figuras expostas não são elementos fundamentais para que a criança sinta-se parte integrante do contexto em questão.

O sentir-se parte do contexto remete à apropriação do espaço e à co-autoria em sua constituição, intensificando vínculos afetivos com esse ambiente e seus integrantes. O ambiente afetivo, em que sensações de proteção, acolhimento e aceitação sejam intensificadas e promovidas pelo adulto, também é de profunda importância para uma transição tranqüila entre o espaço familiar e esse novo lugar.

É importante lembrar que as aquisições sensoriais e cognitivas possuem ligação estreita com o meio social e físico. Barbosa e Horn (2001) afirmam que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, porque ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Nesse sentido, a creche e a pré-escola são locais específicos de interações sociais e de experimentação, quando oferecidos de forma que a apropriação desse espaço pela criança esteja presente em seu planejamento e cotidiano.

As creches pesquisadas apresentam, em seus espaços, variações de concepções que vão do “mundo da fantasia” ao espaço de apropriação pelas crianças

usuárias, oscilando de acordo com o momento, os grupos de profissionais e as situações vividas.

O mais interessante de toda essa organização e aproveitamento de espaço é a situação criada pela mesma falta de espaço: as mochilas das três turmas “maiores” (de 3 à 6 anos) são guardadas fora da sala de aula, sendo necessário o deslocamento das crianças até o refeitório lateral – onde as mochilas estão penduradas em ganchinhos presos à parede – para guardar ou pegar objetos pessoais e roupas. Essa prática é executada pelas crianças de forma alegre e responsável. Não tendo qualquer adulto que os “vigie”, eles vão até seus pertences, pegam ou guardam a peça de roupa ou objeto, sem mexer em outra mochila, e voltam tranquilamente passando por quase todos os espaços da creche de forma autônoma e consciente. É um breve momento de apropriação daquele espaço, que se repete a cada banho ou eventual necessidade. (Diário de Campo, creche municipal)

Em algumas salas, as paredes de azulejo são desenhadas pelos adultos, trazendo figuras de animais e objetos conhecidos pelas crianças pequenas. A decoração das portas varia de acordo com as concepções sobre educação infantil das profissionais das turmas. Umaz trazem criações e desenhos feitos pelas crianças, em outras o desenho da professora é o destaque. As crianças se movimentam quase que freneticamente em todos os espaços da creches, correm, agitam-se, brincam, gritam, falam, cantam, agriem-se, relacionam-se além de suas turmas e professoras. Enfim, a aparência inicial é de total desorganização, mas na realidade a essência de liberdade, presente nos discursos e práticas dos movimentos sociais, ainda pode ser percebida no espaço comunitário. (Diário de Campo, creche comunitária)

A creche municipal, após a reforma realizada no final de 2001, apresenta em sua decoração externa, desenho de autoria de um pai (o fundo do mar com peixes e plantas aquáticas em um azul suave, com faixas superiores nas cores do município: vermelho, amarelo e azul) que substituiu os desenhos das personagens de Maurício de Souza.

Nas paredes do salão central e com a participação de algumas professoras, as personagens do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, de Monteiro Lobato, foram pintadas. Em todas as salas de aula, há murais onde são expostas as produções das crianças e das professoras, enfocando os projetos em que estão trabalhando. As salas são pequenas e as mesas ocupam grande parte do espaço, impedindo a circulação ágil e espontânea, tanto das crianças quanto das professoras. Há um certo padrão na disposição das mesas e dos murais.

As paredes externas da creche comunitária são pintadas em tom pastel. Internamente, as salas e os demais espaços são pintados de branco e salmão. Cada sala possui a sua organização e decoração; algumas trazem desenhos produzidos pelos adultos e, em outras, produções infantis mescladas com produções das professoras. Todas as portas de entrada das salas de aula são decoradas dessa mesma forma: algumas com produções infantis, outras com produções de adultos. Em seu interior, trazem materiais de uso diário, como “chamadinha”, calendário, janelinha do tempo e escala do dia, nas turmas a partir dos 3 anos.

Nos espaços de circulação de todos há murais informativos que trazem prospectos sobre a organização da creche, ou seja, horários, lembretes e acontecimentos atuais, como, por exemplo, panfletos sobre o plebiscito contra a Alca e artigos sobre o Estatuto da Criança e do Adoles-

cente, enfocando questões como maus-tratos e direitos das crianças, que dividiam o espaço com reportagens variadas de jornais e revistas sobre as condições de vida da população pobre, da mulher e também artigos sobre criança e educação, além de cartazes específicos da Igreja Católica. Apontando sua identidade original de movimento religioso e militante de reforma social dirigida para uma população específica, esse espaço reflete as expectativas, as concepções e os valores que são adotados e praticados.

Em relação ao espaço físico – ou seja, estrutura dos prédios pesquisados e de sua organização – a ênfase dada pelas professoras quando falam sobre esse assunto recai sobre as condições para uma aprendizagem satisfatória baseada em uma concepção ambientalista em que o empirismo norteia as ações pedagógicas. O ambiente propício à construção da autonomia não foi mencionado.

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança. (ZABALZA, 1998, p. 50)

No discurso e nas práticas pedagógicas, a função preparatória da educação infantil ainda está presente e enraizada e pode ser percebida na organização do espaço físico, nos momentos em que as mesinhas são enfileiradas para uma determinada atividade em que a aglomeração da turma é necessária para um maior controle, acon-

tecendo entre um horário e outro (por exemplo, entre o banho, o almoço e a troca de turno). Pode ser percebida, também, na organização das filas que ainda insistem em permanecer nos ambientes infantis, mesmo que o espaço de circulação seja pequeno. Isso pode ser visto, por exemplo, nas creches observadas, durante o deslocamento entre a sala e o refeitório, mais ou menos trinta metros, e na troca do mobiliário específico do pré-escolar para cadeiras universitárias. O disciplinamento também faz parte dessa preparação para a vida escolar, seja ele revelado nas filas, na arrumação das cadeiras, no tempo de espera entre uma atividade e outra ou em algumas atitudes exigidas pelos adultos.

O ambiente ético

Em um ambiente ético, a situação do eventual conflito decorrente da disputa pelo mesmo brinquedo ou material é analisada de forma global e, ao mesmo tempo, parcial, trazendo para o diálogo reflexivo sentimentos e atitudes que as crianças elegem como aceitáveis a partir de valores e regras coletivamente combinadas. De Vries e Zan (1998) afirmam que a construção de um ambiente ético e moral, valores fundamentais na constituição da autonomia, exige o planejamento para o encorajamento e apoio das expressões de sentimentos, interesses e valores pelas crianças. Isso significa aceitar o direito da criança de sentir ira e tristeza, bem como sentimentos positivos. Para isso, possibilitar o diálogo reflexivo, em que a situação seja colocada em questão e argumentada a partir de conceitos, sentimentos e vivências que expliquem as regras e atitudes é importante, pois permite a construção da auto-

*Só possuímos
realmente o que
conquistamos por nós
próprios*

nomia por intermédio da consciência ética e moral da criança.

As relações interpessoais, respaldadas em sentimentos morais, construídos na cooperação e no respeito mútuo, estabelecem o ambiente sociomoral constituidor da autonomia infantil. É o contexto no qual as crianças constroem suas idéias e seus sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. A natureza desse ambiente sócio-moral vai possibilitar à criança ver como o mundo das pessoas pode ser seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. É nas interações diárias que o adulto determina a natureza do ambiente sociomoral e as relações entre a criança e o adulto e entre as crianças formam este ambiente, delineado a partir dos limites estabelecidos pelo adulto e pelas possibilidades apresentadas nas relações.

Em uma sala de educação infantil em que o diálogo reflexivo é inserido em todas as situações, sejam conflitantes ou não, a autonomia infantil é desenvolvida. Para isso, aponta-se que a relação professor-aluno seja percebida como troca e parceria e as condutas coletivas sejam discutidas e construídas pelo grupo. A vivência das regras no sentido de percebê-las em seus princípios e a tentativa de compreendê-las possibilitam a formação do sentimento propulsor no querer cumpri-las, sem recorrer à obediência desprovida de significação. Piaget (1994) afirma que, no domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios. A conquista do domínio moral se dá, conforme Piaget, por meio do respeito mútuo e da cooperação. A autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação.

A autonomia nos espaços de educação infantil

Na espera pela permissão da professora para retornarem à sala de aula após o lanche, as crianças brincam e se distraem com o filme que passa na TV. A professora 'delega poder' a uma menina que estava perto dela e é sempre solícita. Talita (5 anos e quatro meses) iria 'tomar conta' de alguns meninos que queriam continuar assistindo TV. Alex, (5 anos e nove meses) ao ouvir a ordem dada pela professora que determinou a ação e foi para outra sala e, não queria ser monitorizado por Talita, fala enfaticamente: "Eu sei tomar conta d'eu, não precisa ficar me olhando!" E impulsivamente se levanta: "Vou no banheiro!", como querendo desafiar 'o poder' dado à colega. Talita, muito contrariada, corre até a professora para lhe contar o acontecido, mas não obtém a reação esperada. Volta para perto de mim com 'beicinho'. (Diário de Campo)

No momento em que a professora delega a Talita a autoridade para tomar conta dos outros meninos, ela estabelece uma relação autoritária e desigual que Alex não aceita e questiona. Alex é considerado por algumas profissionais como 'difícil'. De fato, seu relacionamento torna-se difícil já que ele escolhe quais ordens deve acatar, produzindo no restante da turma uma sensação de rebeldia e descontentamento, pois suas atitudes de confronto com a autoridade não são repreendidas com a mesma frequência e teor das outras. Essa sensação traz para a turma, como as próprias professoras colocaram, a desarmonia. Muitas vezes, as professoras não repreendem Alex para não se aborrecerem, preferem não tomar nenhuma atitude quando o envolvido é ele, mas quando são os demais, a repreensão é quase que imediata.

Piaget (1994) coloca que a regra da coação ligada ao respeito unilateral produz o conformismo obrigatório e permanece exterior à consciência da criança, não conduzindo, como desejaria o adulto, a uma obediência efetiva. Nesse sentido, não somente Alex como as demais crianças, submetidas às diversas regras impostas pela rotina, pelo ambiente, assim como pelas concepções presentes nos espaços e sujeitos da creche, não obedecem às regras por não vivenciá-las e nem percebê-las como necessárias. Ao interiorizar as regras que fazem sentido em sua lógica, a criança as interioriza e isto conduz a uma prática efetiva. A autonomia é construída a partir do sentimento de cooperação, sinalizado pelo respeito mútuo, pela interiorização das regras presentes na vivência do processo de construção dessas regras e na percepção de si enquanto sujeito no confronto (relação) com o outro. Como, por exemplo, Alex, que, em constante relação e freqüentes conflitos (com adultos e crianças), constrói sua identidade nas ações próprias e coletivas.

Nas decisões de quais atitudes tomar, a criança inicia o exercício de tomada de posições diante de situações cotidianas e da descoberta de si mesmo, constituindo sua identidade e, assim, exercendo a autonomia que, nos parâmetros apontados por Canivez (1998), caminha para uma cidadania ativa.

Autonomia infantil: o olhar docente

Na fala das professoras da creche municipal, percebe-se uma preocupação maior com a orientação de condutas escolares. Já na instituição comunitária foi possível perceber a preocupação com a liberdade.

Em ambos os discursos, há a ausência de preocupação com as formas cooperativas que permitem às crianças construírem convicções e seguirem suas próprias

regras sociais e morais independentes da coerção adulta. As falas voltam-se para a independência da criança que pode ser percebida no cuidado com objetos pessoais ou na execução de tarefas rotineiras sem a interferência direta do adulto.

Autonomia é você fazer as coisas sozinha – né? – saber fazer, sem precisar de outra pessoa te ajudando, é você ter aquela, como é que se diz... segurança no fazer. Isso é que é autonomia, você não depender de ninguém.

Eu acho a autonomia assim, que tá na minha turma é na hora de se vestir. Eles já chegam na sala de aula, já sabem que tem que tirar a roupa, botam dentro da mochila, uns já sabem dobrar, botam as coisas, já sabem que o sapatinho que é sujo, eles não podem misturar com a roupa, eles já pedem saquinho, que a gente vai pedindo aos pais. Eu trago de casa, minhas colegas; então eles já sabem que vão lá e põem as coisas, então isso é muito bom! Quer dizer, isso pra gente é muito bom, sabe, essa situação de... de... de arrumação que eles tem, né, “isso aqui é meu, eu vou botar aqui”. Um senta lá, o outro senta num canto, cada um: “não! Não senta perto de mim não, não pode, senão a nossa roupa vai misturar”.

...aqui a gente não faz nada pra eles, a gente estimula eles a fazerem. A gente pode até ajudar, mas eles têm que fazer, por exemplo, pegar a roupa da mochila, dobrar, guardar, abrir a mochila, pendurar a mochila, amarrar o sapato, guardar o sapato, procurar o chinelo, né, então... guardar os jogos... (Entrevista com professoras da creche municipal)

Liberdade. Direito de ir e vir, não precisa ficar pedindo pra ir ao banheiro, pega al-

guma coisa, sem medo, já sabe que é para arrastar a cadeira, já colocam a cadeira, ajudam, entendeu? Vai ao banheiro e volta pelo mesmo caminho, vai, faz as coisas direitinho, estão ajudando. Colocar caneca você pode mandar sem preocupação, de que eles vão lá destruir, não! Eles vão colocar as canecas, arrumam, bota na mesa, coloca colher, coloca os pratos, eu acho que é liberdade. (Entrevista com professora da creche comunitária)

A independência infantil nem sempre revela autonomia, apesar de ambas estarem vinculadas. A independência sob o ponto de vista de executar (saber fazer) as tarefas socialmente definidas pode revelar um conformismo obrigatório, desenvolvido pelo respeito aos mais velhos, sobretudo, aos adultos. Por outro lado, o fazer associado ao querer fazer pode sinalizar o processo de construção da autonomia infantil. Nesse sentido, a independência, aqui entendida como a articulação entre o saber fazer e o querer fazer, é pensada mais voltada para a iniciativa própria movida pela vontade auto-regulada por meio da análise entre o bem-estar próprio e o bem-estar coletivo. No diálogo desses dois aspectos pontua-se a construção da autonomia de forma livre e democrática.

Na fala da professora da creche comunitária está sinalizado o querer fazer: “não precisa ficar pedindo pra ir ao banheiro”, ao mesmo tempo em que revela que construção da autonomia é executar uma tarefa, ou seja, adquirir competência para tal: “vai, faz as coisas direitinho”.

Um aspecto que também pode ser percebido é a superproteção, devido à crença na incapacidade da criança. Nesse sentido, a construção da autonomia infantil sugere ajudar a criança nas suas “deficiências”, ensinando-lhe a forma correta a ser feita.

Que você vê que você ensinou, que eles colocaram em prática mesmo, né, de sentar: “não vamos botar a canequinha, na hora do café, longe, pra poder ela não cair”. Sabe, essa autonomia eles estão tendo bastante, né? Eu acho isso muito legal (...) essa coisa assim, de se arrumar, sabe, de botar roupa, de hoje tá frio: “Tia, eu não tô sentindo frio, posso ficar sem o casaco?” Tem dia que ele tá cansado, a mãe põe quase, cinqüenta casaco, vem pra cá igual se estivesse no Pólo Sul, quer dizer, aí “pode, fica um pouquinho, agora se ficar frio, a tia vai mandar botar o casaco”. “Tá legal tia!” (Entrevista com professora da creche municipal).

A professora parece considerar a criança incapaz de definir suas sensações ou diferenciar o frio do calor. É claro que é com muita boa vontade e nas melhores intenções que essa situação ocorre, mas a exagerada proteção nem sempre é positiva. Outro aspecto para reflexão é a ênfase nas atitudes sociais a serem aprendidas, revelando a demasiada preocupação com a inserção da criança no mundo do adulto.

Falar palavras, sabe, era uma coisa assim normal deles, hoje eles sabem que não podem falar: “Tia, fulano falou palavra”. “Não, mas não fala mais não!” Sabe, eles já sabem que não podem falar que não é uma coisa que as pessoas vão gostar, né? Prá eles, o que eu sempre coloco é que... assim... nem tudo que a gente escuta a gente pode falar e as pessoas acham muito mais bonitas as crianças, né, não as certinhas, mas as crianças que na hora que manda: tá correndo, aí “parou”! Pára. Sabe, é legal isso.

É agora, que é hora dele aprender, é agora o momento dele saber como deve comer, como deve mastigar, agora é a hora dele saber que ele precisa entrar na fila que ele

precisa respeitar, que chovendo ou não ele tem que vir para escola, que tem limites para tudo, que tem hora para tudo, que existe a hora de falar sério a hora de brincar... E a pré-escola, o mundo escolar que nós vivemos tem suas regras, seus limites, tem porque sim e porque não, quando eu posso fazer, quando eu não posso, agora está bom, agora eu posso... (Entrevista com professoras da creche municipal).

A legitimação da escolarização é percebida quando a brincadeira é considerada uma perda de tempo, ou seja, não está no quadro do que é sério. Revela a preocupação com que a criança adquira habilidades úteis à vida social, a partir de condutas valorizadas pela escola (não falar palavrão, fazer fila, hora de aprender), assim como o reconhecimento da organização hierárquica e o seu “devido lugar” social, não dando margens para uma participação no processo de gestão.

Dentro da própria escola nós temos uma hierarquia, diretor, vem professor, merendeira, faxineira, tem todo mundo que vem fazer entregas, um que vem entregar o gás, vem trazer a água e eles aqui reconhecem todos, sabem quem é quem, sabem quem é a diretora, e na própria..., e isso ajuda bastante eles compreenderem quem é quem, definirem os locais, os espaços, auxilia na construção da cidadania, eles sabendo respeitar desde criança, eu vou saber também respeitar a hierarquia fora da escola, e vou saber criar e saber os meus direitos. (Entrevista com professora da creche municipal)

A cidadania, nesse contexto, é entendida como respeitar os superiores, em lugar de se perceber como um ser atuante e participante podendo ser também um governante. O respeito é unilateral. Nesse

sentido, a construção da autonomia é substituída pela legitimação da heteronomia.

Nas falas de duas professoras da creche comunitária há indicações de que o conceito de autonomia está em processo de construção e que o grande dilema está no conceito de liberdade ou no problema da liberdade.

Liberdade, vontade, livre expressão, iniciativa, participação, liderança, independência. A independência tá dentro de autonomia, pra mim, mas isso vai depender do que o adulto vai querer avaliar, né, porque uma criança pode ser independente em alguns aspectos e outros ela pode ser considerada mais dependente. Aí ela não é tão autônoma assim, né? Agora a autonomia é...é muito mais abrangente, porque tem um sentido assim, da criança, muita gente não sabe definir muito bem, é... o que é uma criança autônoma, muita gente fala que é a criança abusada, a criança que faz o que ela quer, que... a gente automaticamente identifica a criança autônoma por esses aspectos, né, que não aceita muito o que o outro tá falando. Mesmo pequeninho, mesmo tando nas primeiras idades da educação infantil, a criança já tem dentro de si esse aspectos, que já está dentro da personalidade dela, e aí o que que acontece? Se um adulto fala pra ela o que ela tem que fazer e ela acha que não vai fazer, que não é aquilo que ela vai fazer, ela não vai fazer e vai passar aquilo ali de uma outra forma, ou numa pirraça ou... e não vai fazer, porque aí é autonomia que ela tá tendo e a forma que ela tá tendo pra expressar que ela não quer fazer é a pirraça, é o choro, é o sair correndo de perto do adulto, então pra mim é autonomia é isso. A autonomia é natural, ela é natural, mas ela pode ser adquirida. Isso vai depender do que vai ser oferecido para essa criança pra ela desenvolver essa au-

onomia nela ou é... o que vai ser oferecido pra ela desenvolver e se for negativamente, ela não vai desenvolver nunca, nunca. Se for dado essa liberdade pra ela, se for dado a ela instrumentos pra que ela vá desenvolver autonomia, ela vai desenvolver autonomia.

Livre, liberdade, a maneira de se expressar... acho que ainda tem muita dificuldade nisso tudo... de trabalhar autonomia. Ao mesmo tempo em que você deixa a criança ter a sua autonomia, você quer que ela se descubra nisso, mas tem hora que ela vai além, vai além e é onde você sente a dificuldade. Ela vai além do seu comportamento, das suas atitudes, entendeu, e aí é o que eu falo assim: "não sei mais o que que eu faço?" Aí vamos falar com os pais e eles falam a mesma coisa, aí eu falo que é da educação, sei lá, porque eu acho que autonomia é uma coisa que vem da criança, a criança vai se descobrindo e botando pra fora, mas eu também acho que tem relação com o que ela aprende, entendeu, no seu dia-a-dia, então se você ensina ali pra criança certas regras, certas coisas que ela tem que tá descobrindo no mundo, eu acho que ela vai indo ali e quando ela retrocede em certas coisas que a gente acha que não tá certo, mas ela tá é onde você se choca, entendeu? Você se choca e onde vem a dificuldade de você trabalhar a autonomia dessa criança, mas não que eu acho que tá errado, não tá errado. Ela tem mais é que mostrar sua autonomia, agora a gente sente dificuldade em trabalhar isso, entendeu? (Entrevista com professoras da creche comunitária)

O conceito de liberdade que torna atitudes democráticas hesitantes está na concepção de que ser livre é fazer o que quiser, mesmo desrespeitando as leis do convívio social. Dessa forma, a afirmação de que a cri-

ança deve ser civilizada denota o caráter disciplinador de algumas práticas pedagógicas e as palavras de professoras como as que foram apresentadas aqui. Mas a liberdade, como analisa De La Taille (2001), pode significar demasiada responsabilidade para a criança. Nesse caso, o autor sugere usufruir paulatinamente a liberdade, demarcando os limites que as consequências das próprias escolhas podem levar. Ao invés do adulto opressor – entende-se aqui o superprotetor, o definidor de condutas sociais, o estimulador de ações individuais e o condutor ao mundo do adulto –, o adulto mediador, aquele que, pensando junto com a criança, dá a idéia de que todas as decisões têm consequências e devem ser assumidas por aqueles que as tomam. Nesse processo de diálogo, no qual a criança e o adulto analisam as experiências, a subjetividade vai se constituindo a partir da autonomia vivida e experimentada.

O pensar juntos, além de ampliar a confiança e a afetividade, demonstra o respeito do adulto pela criança e possibilita, num primeiro momento, analisar as consequências ainda não sofridas. Por outro lado, permite a construção da autonomia no que se refere ao bem-estar pessoal *versus* o bem-estar coletivo. Nessa seleção gradual e seqüencial das situações vividas e solucionadas, admite a construção da autonomia a partir do delicado "diretívismo" na escolha das situações (Lima, 1998). Nesse sentido, os limites postos a partir dos sentimentos de respeito mútuo e cooperação definem o diretívismo apontado por Lima. Estabelecer limites se faz necessário, pois, além de ser educativo, organiza a reflexão e a subjetividade.

É interessante apontar que há mais indicações do querer fazer nas falas das professoras da creche comunitária do que nas da creche municipal. Parece que a identidade das instituições pode ser reve-

lada quanto às suas instâncias administrativas, ou seja, a creche municipal parece caracterizar-se como preparatória para a escola, o que é revelado na valorização da aquisição de condutas escolares como força motriz de seu discurso sobre a construção da autonomia infantil. Por outro lado, o vínculo com movimento social é melhor refletido na fala da creche comunitária, onde se percebem indicações de palavras presentes no contexto da mobilização por creche, tais como *liberdade, livre expressão, participação e lideran-*

ça. Contudo, a escassa reflexão sobre o tema não possibilita um aprofundamento teórico maior. As professoras da creche comunitária sabem que proporcionar a liberdade e a livre expressão às crianças é importante, mas desconhecem o referencial teórico que sustente esta atitude. Há também a preocupação de falar a mesma língua da escola de ensino fundamental para que a criança não sinta tanta diferença ao ingressar nesse contexto. A escola e a creche parecem estar desvinculadas, fato também percebido na creche municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de cidadania ativa/passiva é necessária para pensar a construção da autonomia do sujeito na educação infantil. Sob a perspectiva da cidadania passiva, o processo de construção da autonomia na criança pequena faz parte de uma série de atitudes reguladoras e homogeneizadoras consideradas socializantes, em um cenário em que a preparação para a escolarização está no cerne do processo. A heteronomia está muito mais presente no contexto dessas práticas do que a autonomia.

Sob o enfoque da cidadania ativa, o processo de construção da autonomia infantil se autoconstitui nas práticas cotidianas e nas relações democráticas. Nesse sentido, um espaço de educação infantil preocupado com a construção da cidadania ativa prevê a organização de ambientes democráticos fomentadores da autonomia na constituição da subjetividade da criança e também de sua concretização como sujeito coletivo.

Desta forma, como pôde ser observado, uma creche aponta para práticas voltadas a um aspecto mais passivo da cidadania, enquanto a outra, para um aspecto ativo. Ou seja, a formação do exercício da cidadania, tendo como enfoque o cidadão detentor de direitos e executor de deveres, sinali-

za para o aspecto passivo reduzindo a noção de cidadania ao reconhecimento formal dos direitos e, assim, para a constituição do sujeito igual, mas no sentido de igual ao outro em um processo de homogeneização, normalização e massificação da individualidade. Nesse sentido não escapam as práticas de regulação em que o domínio pedagógico está estruturado. Dessa forma, a educação infantil mantém as mesmas intenções disciplinadoras, visando ao enquadramento social por meio de práticas e atividades que se propõe às crianças, consideradas apenas no coletivo enquanto turma/massa com os mesmos sentimentos, pensamentos e necessidades. Nesse caso, os saberes pedagógicos estão implicados em sistemas de regulação, associados à noção moderna-científica de formação de um cidadão universal.

Por outro lado, o exercício da cidadania, entendida como a realização dos direitos políticos e sociais, supõe a existência das condições necessárias à sua realização, o que depende do fazer coletivo considerando a tênue linha entre o bem-estar pessoal em articulação com o bem-estar coletivo. Essa articulação aponta para a ênfase no aspecto ativo na

formação do exercício da cidadania. Nesse sentido, as práticas voltam-se para a constituição do sujeito entendido em suas diferenças. Diferente enquanto singularidade, que convive no coletivo e que constrói esse coletivo, que exerce influências sobre ele e ao mesmo tempo sofre as influências dele. Sob esse enfoque, a creche comunitária vive os conflitos de se manter caminhando nas bases filosóficas a que se propõe e dialogar com a exigência da estrutura de ensino e o contexto socioeconômico no qual se encontra. Nesses conflitos, a formação das professoras no sentido de fortalecer e aprofundar as bases filosóficas esbarra nas concepções preparatória e assistencialista de educação infantil ainda presentes nas práticas pedagógicas de várias instituições comunitárias, particulares e municipais.

Quanto à creche municipal, observa-se, atualmente, a existência de um processo de auto-avaliação das práticas pedagógicas voltadas para as metas de construção da cidadania ativa que está sendo encaminhada no contexto de uma reestruturação coletiva da proposta pedagógica de toda a rede de ensino muni-

cipal de Belford Roxo. Assim, descortina-se a perspectiva da (des)construção de conceitos mais voltados para o exercício – e a formação – da cidadania passiva. Nesse sentido, a construção coletiva do grupo de profissionais que atua nesse espaço de educação infantil dá indicações de um processo de auto-construção enquanto cidadãos que se percebem passivos e querem se fazer ativos. Ou seja, ao se situarem enquanto sujeitos, percebem em suas práticas cotidianas sinalizações contrárias ao exercício e à formação da cidadania ativa e buscam, em esforços pessoais e coletivos, mudanças na estrutura educativa daquela creche.

Por fim, é interessante destacar neste estudo a construção humana que se potencializa, tanto no contexto prático quanto no reflexivo, e que revela as múltiplas diversidades existentes nos espaços de educação infantil investigados. A partir da compreensão das dimensões que envolvem a construção da autonomia e da subjetividade da criança é que se entende a necessidade da organização dos espaços e das rotinas das creches e da reciprocidade nas relações interpessoais existentes nesses contextos.

NOTAS

¹ Utilizaremos a nomenclatura “creche” por assim as instituições se autodenominarem, mas, de acordo com a Deliberação CEE/RJ nº 245/99 – artigo 3º inciso III – as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos e onze meses, que não remuneram qualquer integrante da entidade mantenedora e que prestam seus serviços para uma clientela que tenha, pelo menos, 75% de seus integrantes com renda familiar de até dois salários mínimos, são denominadas centros de educação infantil comunitários.

² Uma forma de divulgar o trabalho realizado por diversos movimentos populares.

³ Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert – fundada no início da década de 80, é uma instituição vinculada à Fundação Fé e Alegria, obra educacional promovida pela Companhia de Jesus [congregação Jesuítica] ligada à Igreja Católica e atuante em 12 países na América Latina.

⁴ O Movimento de Luta Pró-Creche surgiu em 1979 a partir da união de três creches comunitárias da região industrial de Belo Horizonte, MG.

⁵ AMEPPE. *Movimento de luta pró-creche: a história que vem pela frente*. Belo Horizonte, 1991, p. 47 (Série Subsídios, Caderno 2).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMEPPE. **Movimento de luta pró-creche**: a história que vem pela frente. Belo Horizonte: AMEPPE, 1991, 47p. (Série Subsídios, Caderno 2).
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. G. S. "Organização do espaço e do tempo na escola infantil". In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. P. S. (orgs.) **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Florianópolis: UFSC, 1998 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- CANCLINI, N. **Consumidores e cidadão**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Ensaio e textos. Campinas: Papirus, 1998.
- CARVALHO, M. I. C. e RUBIANO, M. R. B. "Organização do espaço em instituições pré-escolares". In: OLIVEIRA, Z. R. (org.) **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2000, p.107-130
- CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do labirinto III**: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CAVALLEIRO, E. S. "O processo de socialização na educação infantil: a construção do silêncio e da submissão". In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, v. 9, nº 2, p. 33-45, 1999.
- CRAIDY, C. e KAERCHER, G. E. P. S. (orgs.) **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- DE LA TAILLE, Y. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2001.
- DE VRIES, R. e ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FARIA FILHO, L. M. e DIAS, R. C. **Que creche é esta?** A realidade das creches comunitárias da periferia da região metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: AMEPPE, 1990. (Série Cadernos de Educação Popular, 6).
- GERSCHMAN, S. "Consciência e Cidadania". In: **Democracia**. Rio de Janeiro: IBASE, fev./mar 1995.
- GONH, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- KISHIMOTO, T. M. "Sala de aulas de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança". In: **Revista Nuances**, v. 5., Presidente Prudente, jul. 1999, p. 1-7.
- LIMA, L. O. **Piaget**: sugestões aos educadores. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- LYOTARD, J-F. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- NUCREP e FyA. **NÚCLEO DE CRECHES COMUNITÁRIAS DA BAIXADA FLUMINENSE e FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Uma história de luta**: diagnóstico das creches e pré-escolas da Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: NUCREP e FyA, 2001.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- RAMIREZ, J. "Movimentos sociais: locus de uma educação para a cidadania". In: CANDAU, V. M. e SACAVINO, S. (orgs.) **Educar em direitos humanos**: construir cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 49-71.
- SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970/1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- UNICEF e FDDCA/MG. **ONG's e educação**: contribuições de Minas – Referenciais apontados no Encontro Estadual Para Todos: e as ONG's? Belo Horizonte: UNICEF e FDDCA/MG, 1995, 49 p.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.