

Escolhas políticas e ideológicas na educação infantil: efeitos na França e no Brasil

Silvia Valentim¹

Resumo: As medidas políticas voltadas para a educação infantil, na França e no Brasil, garantem que a creche seja um espaço de direito da criança? Esse artigo tenta responder a essa questão à partir da vivência das crianças e dos profissionais nesses dois países. Nossa pesquisa de doutoramento engloba o estudo dos modos de gestão e organização da educação infantil. Nossas observações apontam a complexidade da vivência de crianças e adultos quando a creche é considerada somente a partir de critérios econômicos de racionalização e de produtividade. As transformações ocorridas nos dois países nos últimos anos, embora não sejam comparadas nesse trabalho, apontam uma visão hegemônica quanto à utilidade da creche na sociedade. O desenvolvimento do setor privado e a lógica financeira como fator de justificação da creche enquanto instituição de educação infantil nos questionam sobre o valor da criança cidadã e seu direito à educação. A metodologia etnográfica desenvolvida nesse estudo, por sua vez, nos permite uma proximidade que auxilia na compreensão dos desdobramentos políticos em ação nas creches.

Palavras-chave: creche, política, educação infantil, profissionais

O objetivo desse artigo, oriundo de uma tese de doutoramento, é discutir questões políticas na área da Educação Infantil, precisamente em creches (instituição de crianças de zero a três anos) na França e no Brasil.

O objetivo do trabalho é: compreender, através do campo da Geografia da infância e da Análise Institucional, como se constroem as lógicas contemporâneas de investimento, os efeitos produzidos por elas na Educação Infantil e como os profissionais do setor vivenciam as repercuções nas instituições. Para isso, adotamos uma metodologia etnográfica (Weber, 2009; Lopes; Vasconcellos, 2006), buscando resgatar o contexto histórico-cultural, a fim de abordar a vivência (Jerebtsov, 2014) dos profissionais e das crianças nos dois países.

Nossa escolha se fez no sentido oposto de uma dicotomia que separa teoria e prática, sujeito e objeto (Copans, 2010). Tentamos, através de uma abordagem do microssocial, apreender a institucionalização da Educação

¹ Universidade Federal Fluminense (Brasil) e Universidade de Cergy-Pontoise (França). E-mail: silvia.valentim@gmail.com

Infantil (Lourau, 1970; Monceau, 2012) como uma das etapas da educação básica².

Apresentaremos momentos do processo de institucionalização da Educação Infantil na França e no Brasil, reconhecendo a creche como organização de atendimento de crianças pequenas. Em seguida, debateremos as reformas dessa etapa da educação em termos de gastos e aumento da oferta de vagas em relação à França, e a inclusão no sistema de educação de base no Brasil.

Considerações iniciais

Para apreender as questões envolvendo lógicas contemporâneas de investimento e os efeitos produzidos por elas nas vivências dos profissionais e crianças da área da Educação Infantil, apresentaremos algumas pesquisas que, nos séculos XX e XXI, vêm debatendo as especificidades do trabalho educativo em creches francesas e brasileiras e as características históricas, políticas e econômicas que as atravessam.

Na Europa, há recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com relação à gestão otimizada das estruturas e também do bem-estar, do desenvolvimento e das aprendizagens precoces, mas questiona-se quanto a operacionalidade de tais propostas (OCDE, 2007). Os debates em torno do bem-estar das crianças e da organização da vida familiar e profissional mobilizam energias de profissionais, pesquisadores e personalidades políticas³. Porém, as divergências causadas pelas diferentes definições da noção de “bem-estar da criança” revelam a percepção que cada grupo/sociedade possui da infância e demonstram como algumas percepções estão cada vez mais influenciadas por princípios neoliberais, num mundo cada vez mais concorrente e instável. Outra noção próxima do bem-estar é a noção de qualidade (Dahlberg; Moss & Pence, 2012). Essas duas noções fazem parte do vocabulário do setor e se impõem como uma forma de linguagem universal e consensual que não considera singularidades.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/1996 marca uma etapa importante na volta do processo democrático

² Adotamos essa expressão para as duas realidades porque no Brasil a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e depende do Ministério da Educação (MEC). Na França, as creches dependem das diretrivas do Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Função Pública.

³ *Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs*, Actes du colloque organisé les 10 et 11 octobre 2011, à Paris, par la Direction de la recherche des études, de l'évaluation et des statistiques et le Centre d'analyse stratégique.

no Brasil, pois considera como um direito a educação das crianças de zero a seis anos. Ao mesmo tempo, ela revela divergências profundas ligadas à educação da população pobre e, sobretudo, à educação infantil, considerada como um sub-objeto (Rosemberg, 2010).

Como já anunciado, consideramos o campo da Educação Infantil como uma Instituição, pois ela se inscreve em um processo dinâmico no qual todos os atores interagem, misturando-se ao embate das relações de poder, afetos e posições diferentes, e está integrada a um sistema institucional complexo (Lourau, 1970), no qual muitas vezes não percebemos os interesses das crianças. A Educação Infantil é pensada como uma condição de desenvolvimento urbano e rural e como elemento de infraestrutura econômica e social das comunidades locais vigorosas e prósperas (Dahlberg, Moss & Pence, 2012). Nesse sentido, considerar a vivência dos profissionais e das crianças nos parece primordial, pois é no cotidiano das práticas nas creches que podemos observar como esse processo institucional se materializa.

O conceito de vivência, a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotski, parece-nos essencial para a compreensão das reformas e movimentos institucionais na Educação Infantil, na medida em que são considerados instrumentos culturais: “A vivência somente é possível com ajuda de instrumentos culturais; Os instrumentos culturais são órgãos funcionais da vivência” (Jerebtsov, 2014) tais como as interações (diálogos), trocas com o meio social, com os próximos, pais, irmãos, *pedagogos, psicólogos, etc..*

A vivência está relacionada à dinâmica social e interpessoal. Nesse sentido, a visão do trabalho feito com a criança e a compreensão do ambiente institucional, bem como o conhecimento e o entendimento dos caminhos sócio-históricos, nos informam da ideologia que guia a prática profissional, efetivando, assim, a construção de uma visão da criança e do trabalho desenvolvido com ela.

As contribuições da geografia da infância, no reconhecimento da “criança enquanto ser sociocultural, histórico” (Lopes, 2009) que ocupa territórios constituem para nós uma referência importante, na medida em que o que nos interessa é a relação humana nesses diferentes espaços. Lopes (2009) evoca a noção de espaço vivido, desenvolvida por Armand Fremont (1976), para destacar o elo afetivo e singular que as pessoas mantêm em suas relações com o espaço. É nessa relação com o espaço que se encontra o sentido da prática educativa.

Produção sócio histórica do campo da educação infantil

Os postulados de Fröbel (1752-1852) para a criação e organização dos *kindergärtens* (jardins de infância) influenciaram de maneira decisiva o acolhimento de crianças nas instituições europeias. Diversos princípios sistematizados nesse período traçaram e perpetuaram, até a atualidade, as rotinas e o cotidiano da Educação Infantil em diversas partes do mundo.

Tanto no Brasil quanto na França, as transformações do olhar voltado à criança modificaram as práticas destinadas a ela. As contribuições do historiador Philippe Ariès (1973) mostram-nos que a infância é uma construção social e configurou-se no decorrer da história ocidental. Seus trabalhos influenciaram o desenvolvimento de estudos sobre as crianças e a infância; em particular, contribuíram para o campo de Estudos da Infância.

Portanto, sabemos que as práticas profissionais em creches são anteriores e foram influenciadas pela puericultura (Boltanski, 1969). Essa característica do trabalho, realizado majoritariamente por mulheres, repercutiu no reconhecimento e na valorização desse campo, tanto na esfera pública como na privada. Tudo isso se desdobrou numa política de atendimento, que tem na assistência e na filantropia seus sustentáculos.

No Brasil, as influências europeias não demoraram a chegar e singularizaram caminhos específicos, mas que tinham por base o mesmo princípio.

A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (Kuhlmann Jr., 2000, p. 6, grifos no original)

Ou, tal como aparece nas palavras de Merisse (1997, p. 43), tem-se ainda que “no que diz respeito às creches (...) o serviço oferecido era visto como um benefício ou uma concessão trabalhista para a mulher trabalhadora, não como um direito do trabalhador em geral, ou mesmo um direito da criança”.

A proximidade entre as duas situações leva-nos a pensar que a construção da infância no mundo, apesar de apresentar diferenças, possui ao mesmo tempo semelhanças, como o reconhecimento institucional para que as crianças possam existir e assumir seu papel na sociedade. Se, para Ariès (1973), a infância e os modelos de atendimento são uma invenção europeia, podemos afirmar que sua difusão para outras regiões do mundo consolidou um modelo de atendimento como hegemônico.

É importante lembrar que as primeiras instituições para crianças pequenas foram criadas para meninos e meninas a partir de quatro anos, antes dessa idade, a ideia admitida era de que crianças deveriam estar sob os cuidados da mãe. A indústria também tentou se aproveitar das vantagens das creches para aumentar a produtividade. A falta de mão de obra levou as fábricas, expansão no século XIX a criarem creches e quartos de amamentação próximos.

No Brasil, esse também era um preceito presente. Porém, como afirma Kuhlmann Jr. (2000, p. 9), a “[...] legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta”. O autor relata ainda as críticas formuladas à especulação por parte da indústria:

Palmeira perguntava-se: como podiam os empresários, os políticos e os governantes que demitiam e perseguiam os operários, os “algozes do pai, serem protetores do filho”? (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8)

Debates atuais

Na França, hoje, vivenciamos, um aumento considerável de instituições chamadas “empresas de creche”⁴, nessas os pais são clientes e avaliadores. Como os pais são assalariados das empresas que compram e dispõem da creche como um serviço, o ponto de vista deles no momento da avaliação é primordial, pois determina os rumos do contrato com a empresa gestora. A creche representa uma garantia para o empregador, pois, diante da dificuldade de encontrar vagas para os filhos, beneficiar-se de uma creche na empresa afeta a dedicação do empregado, pois deixar o trabalho implica abrir mão de uma vaga na creche. A creche participa, assim, do processo de fidelização do empregado.⁵

Pudemos observar a complexidade dessa vivência no dia a dia: os pais não questionam o trabalho feito na creche quando há um desacordo e, por várias vezes, vimos o discurso mudar diante da diretora da creche, pois os pais não querem ter problemas ou serem identificados como perturbadores da colaboração creche-empresa (*Notas de campo, maio 2014*).

⁴ Empresas de creches são empresas especializadas na gestão de creches. As creches podem pertencer aos municípios – trata-se, assim, de uma delegação de serviço público. Pode-se também, tratar-se de serviço de gestão de creches de empresas, que, como o nome indica, são aquelas que foram criadas por empresas em benefício dos empregados.

⁵ Segundo a responsável por uma empresa de creche em Paris, trata-se de fidelizar o empregado, principalmente os jovens pais de família que têm dificuldades de encontrar vagas em creches.

Identifica-se, assim, como a creche está atravessada por lutas, revelando sua condição de território de infância (Lopes & Vasconcellos, 2006) com concepções que se situam entre ser um local de direito para as crianças, um espaço para as necessidades da família e *lócus* para a economia.

Em 2013, nossa pesquisa em uma cidade brasileira do Estado de São Paulo com cerca de 600 mil habitantes mostrou-nos como a questão da democratização do acesso à creche está atravessada por tensões políticas e ideológicas que impedem de pensar a creche como espaço educativo de direito da criança.

No primeiro dia de trabalho na cidade (...), um primeiro contato foi estabelecido com a secretaria de educação. (...) a chefe de divisão da Educação Infantil nos apresentasse os diferentes projetos do novo prefeito, que visa aumentar o número de vagas nas creches e criar novas vagas. O objetivo principal da prefeitura é, segundo ela, universalizar a oferta de vagas pra que toda criança da cidade tenha uma vaga garantida na creche. (*Notas de campo, julho 2013*)⁶

Vale ressaltar que a nova equipe da prefeitura só tinha seis meses de gestão em julho de 2013.

A fim de alcançar o objetivo de universalização da oferta de vagas, a subsecretaria nos apresentou o projeto “Mãe trabalhadora”:

Chamou nossa atenção um projeto intitulado “mãe trabalhadora”. Esse projeto consiste na criação de vagas em creches para as mães que trabalham nos bairros ricos que não possuem creches⁷, mas somente escolas (berçários) particulares, pois estes se encontram geralmente próximos aos ricos condomínios fechados, onde trabalha boa parte das empregadas domésticas da cidade. Para isso, a prefeitura organiza licitações⁸ entre as escolas interessadas em receber crianças de “mães trabalhadoras”. Segundo a chefe de divisão, a prefeitura optaria pela creche que propusesse o preço mais vantajoso e a prefeitura pagaria as mensalidades para a família. (*Notas de campo, julho 2013*)

Esse exemplo é representativo das novas formas de gestão da ação pública presentes no Brasil. A prefeitura, para concretizar seus objetivos numéricos de criação de vagas para a Educação Infantil, adota projetos inovadores. Como serão avaliados os projetos das escolas particulares? Somente

⁶ No Brasil, foram quatro meses de observação (entre 2013-2014).

⁷ Pois as creches continuam a ser vistas como estruturas de atendimento de crianças pobres.

⁸ Esse procedimento já é muito comum no setor e agora se estende para a compra do “serviço educativo” que a prefeitura não pode oferecer.

o preço vantajoso será considerado? E como pensar a creche como território educativo de direito da criança? O preço corresponde a um critério econômico com o princípio de que o serviço pago traz mais garantias do que o serviço público gratuito. O pagamento de uma mensalidade, muitas vezes maior do que o salário mínimo do trabalhador brasileiro, atesta objetivos mais políticos do que ideológicos, ligados ao acesso à educação de base como propõe a tardia *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996*? O próprio nome do projeto atesta a visão reducionista e tradicional da família, em que o cuidado da criança seria somente da responsabilidade da mãe trabalhadora.

Na França, em 2004, a chegada da lógica mercantil⁹, por meio do processo de licitação na gestão das creches, demonstra também essas tensões. As empresas privadas passaram a se candidatar para gerir creches administradas por municípios ou por associações sem fins lucrativos. Essa mudança levou o setor a repensar suas atividades e formas de administração. O alto custo das instalações das creches e as dificuldades financeiras dos municípios (consequência, na maioria dos casos, do processo de descentralização começado nos anos de 1980, que deu autonomia aos municípios e às regiões) levaram o setor a buscar nessa nova alternativa uma forma de reduzir custos (Daune-Richard, Odena & Petrella, 2008).

Observamos que os modelos de gestão usados nessas Delegações de Serviço Público (DSP) são diferentes dos praticados pelas associações sem fins lucrativos, diferença responsável por diversas perturbações no setor (Palmato-Guillemain & Dujarier, 2010). As creches, motivadas pelo lucro, tanto em termos de rendimento financeiro como em capacidade de acolhimento, utilizam técnicas de *management* e contratos das famílias e dos profissionais, que diferem das ações de priorização do acesso à educação.

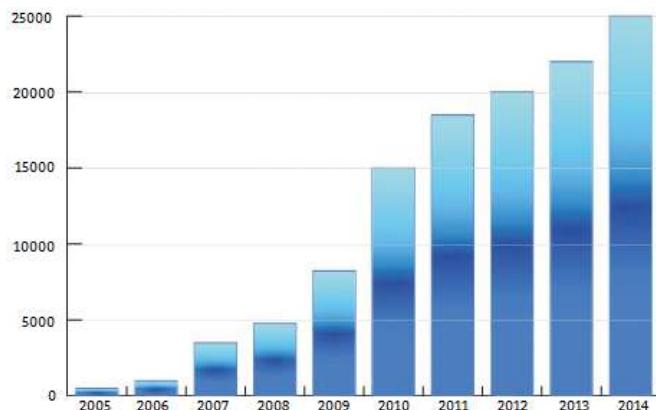
O rápido crescimento dessas empresas de creches despertou nossa curiosidade pela vivência dos profissionais que nelas atuam, principalmente a dos educadores, que assumem cargos de responsabilidade administrativa e se queixam por não poderem acompanhar o trabalho educativo de equipes cada vez menos qualificadas.

O mercado e a concorrência passam a ser vistos como a única maneira de explicar a atividade humana, o que destrói progressivamente as poucas garantias ofertas aos desfavorecidos, cujo número não para de aumentar (Chauvière, 2010).

O gráfico abaixo mostra como o número de vagas em creches geridas por empresas tem aumentado nos últimos dez anos na França.

⁹ A lógica mercantil introduz no setor os aspectos comerciais e lucrativos de um serviço até então público. Mas essa introdução se intensivou a partir das recomendações da OCDE. A nova forma de faturamento (PSU) controla a presença das crianças, que se organiza em função dos horários de trabalho dos pais.

Gráfico 1 - Evolução do número de vagas criadas pelas empresas de creches desde 2005



Fonte: <http://www.ff-entreprises-creches.com/chiffres.html>

Mas esse crescimento não foi acompanhado de uma melhor qualificação dos profissionais, que associado a lotação das creches e a criação da Prestação de Serviço Único (PSU¹⁰) levaram intelectuais e profissionais às ruas para protestar contra as medidas do governo francês.

Em 2010, o psicólogo Patrick Ben Soussan publica o “*Livre noir de la petite enfance*”¹¹, com profissionais e pesquisadores que denunciam as condições de acolhimento nas creches francesas.

São 11h. No espaço dos grandes (crianças de 2 a 3 anos), observo a educadora Sandra ler histórias para um grupo de crianças. Seis crianças a escutam ativamente, enquanto as outras começam a se preparar para o almoço. Sandra foi bruscamente interrompida na sua leitura ao ouvir umas das crianças chorar na frente da porta que separa os dois espaços. Sandra não intervém imediatamente. Vendo que a menina chamada Leila não para de chorar e bater na porta, Sandra se levanta e se dirige a ela. Leila chora ainda mais forte ao ver a educadora se aproximar. Junto da criança e com uma voz bem calma, Sandra lhe diz: – Você sabe que hoje você não pode comer nesse serviço; hoje, a Camille está aqui, é o lugar dela. Sinto muito. Vem escutar a história. (*Notas de campo, França, abril/2014*)

¹⁰ Prestação de serviço único (PSU): forma de cobrança que permite que as famílias paguem a creche em função das horas de presença da criança.

¹¹ “Livre Negro da Educação Infantil”

Esse exemplo ilustra como os profissionais e as crianças vivenciam a aplicação tarifária ligada a lotação das creches. A pequena Leila não tem vaga para um período integral¹²; ela deve adaptar-se ao número de crianças presentes e integrar um novo grupo na hora do almoço. O que a faz chorar é que durante alguns dias ela substituiu Camille e pôde almoçar às 11h junto com o primeiro grupo. Mas quando Camille voltou, Leila substituía outra criança, que almoçava às 12h, no segundo grupo. A equipe organiza o almoço dessa forma porque as salas são pequenas e um grupo reduzido permite criar um ambiente mais calmo para a refeição. A formação do grupo se faz em função da hora da chegada da criança na creche e de acordo com suas necessidades de repouso durante a tarde. Uma criança que demonstra sinais de fadiga por volta do meio dia fará sua refeição com o primeiro grupo. A situação da Leila é diferente, pois ela não pertence de forma habitual a nenhum grupo, salvo o dia em que está prevista na creche, ou seja, dois dias na semana.

Relatórios financiados pela CAF¹³ demonstram como essa questão é delicada e destacam as desigualdades regionais na gestão dos modos de acolhimento (em estruturas coletivas ou individuais). O Estado francês, diante das recomendações e anotações de conduta feitas pela comunidade europeia, foi obrigado a responder à demanda da população. A diferenciação observada, diante do “preço por criança”, revela o “atendimento qualitativo por região ou classe social, que oferta, para alguns, a qualidade e, para outros, uma quantidade consoladora” (Faria, 2009, p. 57).

Apesar de todas essas tensões, a França é comumente apresentada como um exemplo na área das políticas familiares, devido ao investimento de recursos (Thevenon, 2011), seja na criação de creches¹⁴ ou na ajuda às famílias.

No Brasil, onde a colaboração com o setor filantrópico é muito presente, a LDB nº. 9.394/1996 exige que essas colaborações sejam institucionalizadas. Nossa pesquisa aponta desigualdades e disparidade com relação à lei entre os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, a formação dos profissionais é um exemplo relevante.

¹² Leila tem uma vaga de atendimento de dois dias, mas, quando outra criança se ausenta, ela pode ir à creche. Muitas vezes, sua família é advertida no dia mesmo.

¹³ CAF: *Caisse d'Allocations Familiales* – organismo de gestão das ajudas financeiras destinadas às famílias.

¹⁴ Isso em razão de o Estado continuar sendo o maior financiador através da CAF (*Caisse d'allocations familiales*), organismo responsável pela distribuição das verbas às famílias, aos municípios e às empresas.

Desqualificação profissional

Na França, os profissionais que têm nível superior são os educadores e as puericultoras. Embora a profissão de educador exista desde 1973, a legitimidade do educador sofre com a falta de identidade. Em creches da cidade de Paris, pude observar a presença de uma única educadora para 17 auxiliares e mais de 90 crianças, cujo papel era supervisionar o trabalho das auxiliares. Essa configuração é fonte de vários problemas. Nessa creche, a educadora, de apenas 23 anos, tinha dificuldade em fazer o seu trabalho, as auxiliares lhe faziam frente, pois já trabalhavam lá há vários anos.

A falta de educadores é uma realidade na região de Paris, o que leva várias estruturas a empregar pessoas sem diplomas e formação. Algumas diretoras, muitas, educadoras, dizem preferir a presença de um adulto junto às crianças e abrir mão de atividades educativas: “*a urgência é garantir a segurança*”, ou seja, a guarda, em detrimento do acompanhamento educativo.

Mas é a publicação do decreto n.º 2010-613 de 7 de junho de 2010 relativo aos estabelecimentos de Educação Infantil que põe em risco, aos olhos dos profissionais da área, a qualidade de acolhimento das crianças de zero a três anos, pois se trata de impulsionar formas alternativas de estruturas (Moisset, 2013), revendo por baixo as exigências em termos de qualificação e supervisão (como é o caso de microcreches ou agrupamentos de assistentes maternais).

No Brasil, a LDB impõe a presença de profissionais da educação em todas as creches, mas essa obrigação varia de um Estado para outro e depende do nível de instrução dos profissionais do território. A *formação exigida dos profissionais é de nível superior, em curso de licenciatura, em universidades e instituições superiores de educação* (Nunes, Corsino & Didonet, 2011, p. 34), mas o magistério¹⁵ ainda é aceito em regiões do Brasil onde os profissionais não possuem nível superior.

Vale ressaltar que as creches brasileiras atendem crianças de até cinco anos e que as creches francesas, de até três anos¹⁶. É importante considerar essa diferença etária, pois ela determina exigências na qualificação dos profissionais. A universalidade das escolas maternais francesas (que atendem crianças de 3 a 5 anos) garante, desde 2010 com a reforma da masterização, que os profissionais (sobretudo os professores) da Educação Infantil tenham um nível de formação superior ou equivalente ao Máster¹⁷. A diferenciação do nível de estudo em função da idade das crianças expressa a compreensão das necessidades de formação da criança de menos de três

¹⁵ Formação docente de nível secundário.

¹⁶ Isto é na prática, pois em seguida a maioria das crianças vai à escola.

¹⁷ Segundo o acordo de Boulogne.

anos. Quanto menor a criança, menos o profissional é qualificado. O número reduzido de pesquisa junto a essa população, tanto na França como no Brasil, comprova a visão redutora do trabalho com essas crianças.

Essa visão redutora influencia ativamente a interiorização que os profissionais fazem de suas ações, como mostra essa observação em uma creche do Estado de São Paulo.

Estava na “sala de aula”¹⁸ da creche junto com as crianças de 5 anos, pois os bebês estavam dormindo. Cinco crianças pintavam um molde em forma de vulcão que iria servir num projeto da classe sobre os dinossauros. A professora estava com um grupo de crianças enquanto o “agente educador”, um jovem de mais ou menos 25 anos, cuidava de outro grupo. Esse jovem trabalha há pouco tempo na creche: ele passou no concurso de “agente educador” e o papel dele é auxiliar e substituir a professora, pois ela, a partir do próximo ano, vai trabalhar somente no período da manhã. Essa é a nova orientação da administração. Observo, então, as trocas entre o agente educador e as crianças. As crianças se referem a ele chamando-o de “professor”, enquanto a professora é chamada de “tia”. Após certo tempo de observação, a professora se aproxima de mim para me explicar o trabalho que ela realiza com as crianças. Nós trocamos algumas informações e, em seguida, pergunto-lhe sobre o trabalho do agente educador. Como este passa por nós, a professora o interpela e me diz: – Esse rapaz é engenheiro, fala até francês, eu já falei para ele ir trabalhar em outro lugar e não ficar perdendo tempo aqui na creche. (*notas de campo, Brasil/2013*)

O agente educador é um profissional novo nas creches da cidade em questão, ele precisou comprovar um nível de ensino médio para fazer o concurso. Nada especifica que o trabalho será em creche, estruturas esportivas ou de recreação. É um concurso destinado à área da infância. A nova administração da cidade, no momento da pesquisa, previa que, esse profissional tendo recebido trinta horas de formação sobre o trabalho em creche, substituiria os professores durante meio período, pois, como nos disse a subsecretaria responsável pela Educação Infantil: - *A creche não é escola! Por que a criança que vem para a creche precisa ter aulas o dia inteiro? As outras só vão à escola meio período!*

Nessa situação, é possível perceber a maneira como a professora se posiciona diante de um homem que trabalha em creche. Seu conselho de que ele deixe a creche, por ser superqualificado, sugere também que o trabalho feito não é suficientemente nobre para que um homem o faça. Ela destaca,

¹⁸ Entre aspas, descrevo a maneira como se diz no estabelecimento.

assim, sua vivência e sua compreensão do exercício profissional? A creche seria um território feminino? As reformas políticas do setor raramente destacam essa característica da Educação Infantil. Segundo Lonrenzi-Cioldi, (1998, p. 105) não é raro que os coletivos de mulheres interiorizem os estereótipos do trabalho que lhes são destinados. Existe um risco de subestimação da atividade – trata-se de um fenômeno característico de grupos oprimidos, como os povos colonizados.

Considerações finais

A creche, como território da infância (Lopes & Vasconcellos, 2006) nos dois países envolvidos na pesquisa, apresenta-se como palco de disputas entre diferentes setores da sociedade. A infância aparece como um território de investimento (Lopes, 2009), de assegurar o futuro, mas também a produtividade do presente (junto dos pais), garantindo uma mão de obra fiel e conciliadora junto do empregador (Valentim, 2011). As vivências dos profissionais e das crianças nos dois países, embora ancoradas em realidades diferentes, comprovam as dificuldades de pensar a creche como um território de direito da criança.

As novas formas de gestão, visando conciliar imperativos políticos, econômicos e educativos, mostram-se contraditórias e muito limitadas. A falta de qualificação profissional específica para o trabalho em creche faz com que a realidade cotidiana, tanto das crianças como dos adultos, escape de toda forma de compreensão da creche como espaço de vivência social. A instituição passa a ser, assim, um não-saber (Lourau, 1970), na medida em que a complexidade das influências (políticas, econômicas e sociais) impede que a vivência participe de maneira ativa da construção de uma realidade transformadora que garanta a creche como espaço de direito para a criança.

Referências

- Ariès, Philippe. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Editions du Seuil.
- Ben Soussan, Patrick. (2010). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*. Toulouse: ERES.
- Boltanski, Luc. (1969). Prime éducation et morale de classe, in *Cahiers du centre de sociologie européenne*. 1984, Dijon-Quetigny: EHESS.

Brasil. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Legislação. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Copans, Jean. (2010). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie: Domaines et approches*. Paris: Armand Colin.

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance, les langages de l'évaluation*. Paris: Erès.

Daune-Richard, Anne-Marie, Odena, Sophie, & Petrella, Françoise. (2008). L'engagement des entreprises dans l'accueil des jeunes enfants. De nombreux enjeux et des partenariats public-privé complexes. *Recherches et Prévisions*, 92, 61-71. doi: 10.3406/caf.2008.2370

Décret N.º 2010-613 du 7 juin 2010. Relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans. Disponível em <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00022318092&dateTexte=&categorieLien=id>

Faria, Mabel. (2009). Infância e educação no Brasil nascente, In Vasconcellos, Vera, Maria, Ramos (Eds). *Educação da infância: história e política* (2ª edição, pp. 43-59). Niteroi: Editora da UFF.

Fremont, Armand. (1976). *La région, espace vécu*. Paris: Flammarion.

Jerebtsov, Serguel. (2014). Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In *Anais do primeiro VERESK, cadernos académicos internacionais estudos sobre a perspetiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UNICEUB.

Kuhlmann Jr, Moysés. (2000). Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago, 14, 5-18.

Lonrenzi-Coldi, Fabio. (1998). « Sexe genre et androgynie, quel concepts pour penser l'éducation ? In De Mosconni N. (Eds) *Egalité des sexes en éducation et formation* (pp. 100-107). Paris: PUF.

Lopes, Jader Janer Moreira, & Vasconcellos, Tânia de. (2006). Geografia da infância: Territorialidades infantis. *Curriculum sem fronteiras*, 6(1), 103-127.

Lopes, Jader Janer Moreira. (2009). Grumetes, pagens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes. In Vasconcellos, Vera, Maria, Ramos, (Eds). *Edu-*

- cação da infância: história e política (2.ª edição, pp. 23-42). Nitéroi: Editora da UFF.
- Lourau, René. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris: De Minuit.
- Merisse, Antonio. (1997). Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In Merisse, Antonio & al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato* (pp. 25-51). São Paulo: Arte & Ciência.
- Moisset, Pierre. (2013). Quel espace pour penser la qualité et la participation dans l'accueil de la petite enfance en France ? In, Rayna, Sylvie & Bouve, Catherine. *Petite enfance et participation, une approche démocratique de l'accueil* (pp. 51-77). Paris: Erès.
- Monceau, Gilles. (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris: L'Harmattan.
- Nunes, Maria, Fernanda, Rezende, Corsino, Patricia ,& Didonet, Vital. (2011), *Educação infantil no Brasil, primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério de Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa.
- OCDE. (2007). *Petite enfance, grands défis II: Éducation et structures d'accueil*. Paris: OCDE.
- Palmato-Guillemain, Martine, & Dujarier, Marie-Anne. (2010). Privatisation des crèches: quelles transformations du travail et de la compétence? *Travailler*, 23, 137-149.
- Rosemberg, Fulvia. (2010). Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 119-128.
- Thevenon, Olivier. (2011). Pourquoi réformer la politique d'accueil de la petite enfance en France ? Comparaison avec les politiques d'autres pays de l'Ocde. *Revue d'Economie Politique*, 121, 667-712.
- Valentim, Silvia. (2011). Entreprise de crèches, nouvelle forme de gestion, nouvelle manière de penser la prise en charge éducative du jeune enfant ? *Master 2, Recherche*. Non publié. Université Paris 8, Saint Denis.
- Weber, Florence. (2009). *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*, Nouvelle édition revue et argumenté. Paris: EHESS.