

**AÇÃO COLETIVA E IDENTIDADE SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE  
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SILVA, Isabel de Oliveira e - FUMEC-BH**

**GT: Movimentos Sociais e Educação / n.03**

**Agência Financiadora: CNPq**

Já há algum tempo venho me dedicando a compreender os processos de construção de identidades das profissionais da educação infantil, especialmente daquelas que trabalham em creches comunitárias. O enfoque que tem norteado minhas reflexões a respeito tem sido o de compreender os sentidos de suas ações tanto no que se refere ao trabalho em creches, junto a crianças que pertencem aos estratos sócio-econômicos inferiores, quanto as possibilidades de que essas mulheres se constituam em sujeitos sociais. Esta perspectiva relaciona-se à constatação de que as hoje denominadas *profissionais de creche* são mulheres geralmente pertencentes aos estratos sócio-econômicos inferiores, em condições subalternas de participação social.

No caso de Belo Horizonte, as creches comunitárias, já no final dos anos 70 organizaram-se em um movimento, o Movimento de Luta por Creche (MLPC) para a busca de apoio público para o trabalho realizado cujo processo de organização, reflexão, bem como as alianças levadas a efeito, conduziram-no para a inserção em um processo de reivindicações com base nos direitos das crianças em um contexto de lutas por direitos políticos e sociais que caracterizou os anos 80 com o processo de redemocratização do país.

Em minha dissertação de mestrado desenvolvi uma pesquisa que tinha como objetivo compreender os sentidos do trabalho em creches para as educadoras de uma creche comunitária. Nessa pesquisa buscava analisar as razões que, diante das condições precárias de trabalho, dos baixos salários, da extenuante jornada de trabalho, levavam aquelas mulheres a ingressarem nessa atividade, nela permanecerem por vários anos e, ainda, buscarem complementar a escolaridade e se qualificar para o trabalho, por meio do ensino supletivo e de processos de formação para o trabalho em creches. Na ocasião, pude constatar que o universo da creche comunitária, ainda que ao nosso olhar sobressaísse a precariedade, constituía-se, para aquelas mulheres, em um universo rico, marcado por um contexto de lutas e, fundamentalmente de reflexão sobre as condições sociais de vida das famílias atendidas o que significava, ao mesmo tempo, oportunidade de reflexão sobre si mesmas, suas trajetórias e condições de vida. Significava, ainda,

certo reconhecimento social por parte da comunidade atendida, uma vez que a creche e suas funcionárias foram se constituindo em autoridades naquele meio. Essa condição verificava-se, especialmente, por meio de uma dinâmica de atendimento à comunidade na qual construíram um saber e um saber fazer relativos ao cuidado infantil, ainda que seja necessário ressaltar que esse universo do atendimento em creche comunitária não é um universo homogêneo. Há instituições em situações muito precárias que, mesmo que possamos reconhecer o esforço de seus agentes, constituem um desrespeito à criança, quando situadas em espaços completamente inadequados mesmo que se considere apenas as suas condições físicas.

Após a pesquisa realizada no mestrado, passei a me preocupar, no doutorado, com os processos coletivos que as profissionais de creche vinham empreendendo havia alguns anos, o qual eu já acompanhava por razões acadêmicas e profissionais. Interessava-me especialmente um grupo de educadoras/profissionais de creches que desde 1995 passou a reunir-se como forma de organização voltada para a defesa de seus interesses específicos de funcionárias de creches comunitárias. Iniciava-se aí um processo de diferenciação do objetivo de sua mobilização daquele perseguido pelo MLPC que tinha a defesa das creches como um todo (apoio do poder público, convênios, etc.) como a razão de sua existência. Esse grupo de educadoras/profissionais de creches auto-denominou-se Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil (GAPEI), mudando alguns anos mais tarde para Grupo de Apoio ao Profissional da Educação Infantil (GAPEI).

Essa pesquisa resultou em minha tese de doutorado, na qual analisei os processos de construção da ação coletiva das profissionais de creches comunitárias de Belo Horizonte, bem como o momento atual da trajetória dessas mulheres, em que elas passam a ocupar espaço político de defesa de seus interesses, organizando-se como categoria profissional e integrando o universo sindical. Este texto apresenta as análises a respeito das experiências dessas mulheres como ações que integram o campo da educação infantil em construção no Brasil. Entendo que a análise dos processos por meio dos quais elas vêm construindo a ação coletiva oferece elementos para a compreensão das ações coletivas e processos identitários nos movimentos sociais de uma maneira geral. Esta perspectiva, a de considerar que o segmento profissional de creche pode ser considerado um dos atores entre outros (intelectuais, pesquisadores, movimentos sociais, ONG's, Poder público) que atuam na construção da área da atenção à criança de 0 a 6 anos, supõe a consideração de que há não apenas um processo

de construção, mas também uma interação entre tais setores da vida social que, em tensão, dão formas a orientações culturais relativas a determinadas questões que se tornam objeto de disputa (TOURAINÉ, 1996). No presente trabalho, tais questões referem-se à socialização da primeira infância como atividade compartilhada entre família e espaços coletivos – creches e pré-escolas. Especificamente, procuro perguntar e tentar responder em que medida as experiências circunscritas, até certo ponto isoladas, de ação coletiva e de mobilização de grupos sociais, podem ser analisadas com base nas teorias da ação social; e em que medida podemos, ainda, vislumbrar a possibilidade da constituição de sujeitos sociais na sociedade contemporânea.

Nessa direção, busquei apoio em algumas categorias teóricas que me permitiram realizar uma leitura das experiências desse grupo de profissionais de creche no processo de mobilização coletiva em defesa de seus interesses profissionais. O conceito de *experiência social* desenvolvido por F. Dubet e o conceito de *identidade coletiva* de A. Melucci constituíram-se em lentes por meio das quais procurei responder ao problema acima explicitado: compreender os processos de construção da ação coletiva, considerando a especificidade de se tratar de um segmento que já integrava, em alguma medida, outra ação coletiva e, fundamentalmente, verificar as possibilidades da existência de processos de subjetivação, no sentido de ser algo que se caracterizasse como mais do que uma reação a uma conjuntura de maior exigência sobre o sua atividade sem a correspondente melhoria salarial e de condições de trabalho.

### **Experiência social e identidade coletiva**

O conceito de experiência social, desenvolvido por François Dubet (1996) permitiu-me considerar as ações individuais e coletiva do grupo pesquisado como parte de um conjunto mais estruturado relativo ao movimento social que redefiniu o lugar da criança na sociedade, tornando-a sujeito de direito e não apenas objeto de tutela por parte do Estado (Craidy, 1994). A essa expressão, *experiência social*, esse autor confere um sentido de *trabalho* do ator. Para ele, o ator articula, individual ou coletivamente, lógicas do sistema social, permitindo uma abordagem que trata de modo articulado ator e sistema social sem a prevalência de um sobre o outro.

Dubet defende que o objeto da sociologia da experiência social é a *subjetividade dos atores*. Para o autor, a subjetividade é a dinâmica gerada pela atividade do ator ao articular lógicas de ação diferentes. É a consciência que o ator tem do mundo e dele

próprio. Isso constitui a matéria essencial de que dispõe a sociologia da ação. Ter a subjetividade como objeto implica, para ele uma postura fenomenológica, dado “que não há conduta social que não seja interpretada pelos próprios atores, que não deixam de se explicar, de se justificar...” (DUBET, 1996, p. 101)

Para ele, a experiência combina vários *tipos puros* de ação, sendo, portanto, sempre histórica, já que depende da atividade, do trabalho dos indivíduos. Ao realizar a articulação da multiplicidade de lógicas existentes nos sistemas sociais complexos – integração, concorrência e crítica –, o ator constrói sua experiência, que é única e ao mesmo tempo social, uma vez que são lógicas sociais.

A expressão *lógicas da ação* relaciona-se, na sua perspectiva, ao enfraquecimento da idéia clássica de sociedade – aquela segundo a qual a sociedade é um conjunto social estruturado por um princípio de coerência interna – identificada com um Estado-Nação, o qual “tinha a capacidade de articular um mercado e uma cultura e até mesmo os articulava em uma comunidade”. Atualmente esses elementos se separaram, há lógicas da ação que correspondem a eles. Para Dubet (1996, p. 114),

... qualquer formação social é definida pela co-presença de uma capacidade de integração comunitária que nos opõe aos ‘outros’, de um sistema de concorrência regulada, e de uma cultura que define a capacidade crítica e a capacidade de ação voluntária. (DUBET, 1996, p.114).

Nessa direção, cada experiência social, individual ou coletiva, resulta da articulação de três lógicas da ação: a integração, a estratégia e a subjetivação. Cada uma dessas lógicas remete aos elementos que, nesta perspectiva, estavam confundidos na idéia clássica de sociedade, pois “cada ator individual ou coletivo adota necessariamente estes três registros da ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ator e uma maneira de conceber as relações com os outros” (DUBET, 1996, p.113).

A integração é a lógica que se vincula à idéia clássica de sociedade que corresponde aos mecanismos de integração presentes em qualquer grupo social. O ator define-se pelas suas pertencas e visa mantê-las ou fortalecê-las. Para Dubet, qualquer que seja a lógica, ela é uma racionalidade visada pelo ator. Trata-se, na lógica da integração, “de uma atividade subjetiva constituída por essa economia da integração na

qual os indivíduos têm em vista a manutenção ou a mudança do mundo a fim de manter a continuidade de sua própria identidade” (DUBET, 1996, p.120-121).

A lógica da estratégia é definida por ele como a da racionalidade instrumental, a partir de uma representação da sociedade como um campo concorrencial. O ator ajusta os meios às “finalidades pretendidas nas oportunidades abertas pela situação”. Dubet adverte, no entanto, que não se trata de considerar o ator em si como um “átomo utilitarista”, mas que ele se coloca “nessa posição ao interpretar a situação a partir desta perspectiva, ao estar em condições de a explicar deste ponto de vista” (DUBET, 1996, p.123). Ela é uma das lógicas possíveis da ação.

A identidade social pode também ser construída pelos atores como um recurso. O ator define sua identidade em termos de estatuto, que designa “a posição relativa de um indivíduo, quer dizer, a ‘chance’ que ele tem de influenciar os outros graças aos recursos ligados a essa posição” (DUBET, 1996, p.121), o que implica assumir esse estatuto com a consciência de que a posição conferida por ele lhe imprime determinado grau de influência sobre os outros. A identidade de recurso é o uso da identidade como um meio. O que permitirá distinguir a identidade integradora da identidade de recurso é a identificação da lógica de ação em que se situa.

No que esse autor denomina como lógica da estratégia, as relações sociais são definidas como *concorrência de interesses individuais ou coletivos*. A presença da competição é simultânea à da integração comunitária, não prevalecendo uma sobre a outra. Nessa lógica, a sociedade é vista como um sistema de trocas concorrenciais, em um jogo regulado, na competição para se obterem bens raros: o dinheiro, o poder, o prestígio, o reconhecimento. Para o autor,

a especificidade da lógica estratégica jamais se descobre tanto como na tensão que a opõe à da integração, ao passo que nós vivemos no entanto nos dois mundos, alternando o Dom e o mercado, a camaradagem e o egoísmo, redefinindo assim, cada vez, a natureza das nossas relações com os outros (DUBET, 1996, p.127).

A terceira lógica descrita por esse autor é a lógica da subjetivação. Esta lógica, a lógica do sujeito, só se manifesta na atividade crítica. Trata-se da possibilidade do distanciamento da própria ação, o que configura uma atitude reflexiva do sujeito, vivida como uma tensão com o mundo, como um conflito, diferente da integração e da

estratégia que se manifestam como lógicas “positivas” da ação, como “realidades”, pois “é tanto mais difícil definir uma lógica social do sujeito quanto a sociologia se construiu, principalmente, contra a própria idéia de sujeito, quer se trate do sujeito histórico do historicismo, quer se trate do sujeito individual da Razão” (DUBET, 1996, p.130).

Para o autor, a lógica do sujeito só se manifesta “de uma maneira indireta na atividade crítica, aquela que supõe que o ator não é redutível nem aos seus papéis, nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente do da integração e do da estratégia” (DUBET, 1996, p.130). A atividade crítica supõe a existência de uma lógica cultural pela qual o ator a distingue de outras lógicas. No entanto, essa postura (crítica) entra rapidamente em tensão com as outras duas. Nesse sentido, o sujeito não tem verdadeiramente realidade encarnada. Na perspectiva de Dubet, cada uma dessas lógicas remete a uma teoria da ação, cada uma constituindo uma posição crítica contra as outras duas, pois pretende “reconstruir o conjunto social a partir de um ponto central” (DUBET, 1996, p.136-137). Os atores, no entanto, alternadamente adotam todos os pontos de vista.

Na lógica do sujeito, ou seja, quando o ator se coloca nessa perspectiva, sua identidade pode ser definida como um empenhamento. O autor utiliza esse termo, “na falta de outro melhor”, para dizer que a identidade do sujeito define-se como “um empenhamento em modelos culturais que constroem a representação do sujeito” (DUBET, 1996, p.131). Não importa que esse sujeito (o homem de fé, o sujeito autônomo da razão, do trabalho) seja um mito. Para ele, apoiado em Touraine, o que importa é a eficácia desse sujeito (enquanto uma representação cultural) para que o ator promova um distanciamento (reflexão) em relação a si e à sociedade. Dessa perspectiva, a identidade de sujeito (aquele que quer construir sua própria vida) é sempre uma tensão com a ação integradora e com a estratégia. A subjetividade como espaço e trabalho de distanciamento de si e dos constrangimentos do sistema é experimentada de forma negativa, pois “a parte subjetiva da identidade percebe-se tanto no desprendimento como no empenhamento, porque a identificação com a definição cultural de um sujeito impede a adesão total ao Ego, ao Nós e aos interesses”(DUBET, 1996, p. 131).

A possibilidade de distanciamento, portanto de não tomar como invariáveis as próprias condições, ou mesmo como estando irremediavelmente num campo concorrencial, de lutas que devem orientar suas ações todo o tempo para estratégias de consecução de seus objetivos, é que permitirá que os atores se coloquem outros

objetivos, construam outros espaços de interação, estabeleçam outros objetivos, construam utopias até.

As experiências das educadoras de creches que se constituíram em sujeitos desta pesquisa foram então analisadas de modo a apreender os processos em que, em suas trajetórias de lutas, essas mulheres encontram possibilidades de distanciamento. Para isto, procurei reunir elementos relativos aos diversos momentos de reflexão por elas realizados, apreendidos mediante a leitura de registros do grupo, a observação de situações coletivas e a análise das entrevistas realizadas para esta pesquisa.

O conceito de experiência social ofereceu-me, portanto, suporte para a compreensão das relações entre as ações dos indivíduos e dos grupos como partes integrantes de um sistema social – não como sua versão subjetiva nem como fragmento desconectado do todo – que expressam lógicas sociais desse mesmo sistema. Sentia, no entanto, falta de instrumentos teórico-metodológicos que me permitissem apreender os processos de mobilização individual e coletiva que constituíam a experiência analisada. Busquei, então, nos trabalhos de Melucci, elementos que oferecessem instrumental conceitual para a compreensão desses processos. Mesmo sabendo que é preciso resguardar as diferenças entre os enfoques de cada um desses autores, há proximidades que tornam possível o diálogo entre suas proposições para a compreensão da ação coletiva. O ponto central que faz com que essas abordagens possam dialogar reside, a meu ver, no fato de que ambos conferem às sociedades contemporâneas um caráter de construção e de multiplicidade de sistemas que as estruturam, inexistindo um conflito central, mas múltiplos conflitos.

Assim, tomei o conceito de ação coletiva, que para Melucci supõe uma teoria da identidade, para a compreensão das ações das profissionais de creche. Ele adverte que, muitas vezes, por conveniência observacional ou lingüística, damos a toda ação coletiva a denominação de movimento social. No entanto, na sua perspectiva, é necessário distingui-los, pois no contexto contemporâneo, as ações coletivas são múltiplas e relacionam-se a múltiplas facetas da vida social, o que as diferencia da idéia de um movimento social. Propõe que o movimento social seja tomado como uma categoria analítica a partir da qual se possa compreender os diversos processos que ocorrem nas sociedades atuais e que essa categoria corresponde às ações que se proponham à ruptura dos limites de compatibilidade de um sistema. Lembrando que para Melucci os sistemas de ação também são múltiplos e dependem do ponto de vista do observador, não possuindo existência *a priori*, na realidade, ele entende como ruptura dos limites de

compatibilidade a situação que levaria ao comprometimento da estrutura que faz daquela situação um sistema, modificando-a. Ou seja, movimento social para ele é aquela ação ou ações que desafiam as relações de poder rompendo com o equilíbrio de um determinado sistema ou campo de ação.

Tomei, então as noções de *reconhecimento* e de *reciprocidade* que Melucci desenvolve no interior de uma teoria da identidade – *identization* – os quais foram importantes para a compreensão dos processos por meio dos quais a ação coletiva se forma – no caso deste trabalho, a das profissionais de creche. Nesses processos, as orientações individuais, os conflitos internos e suas relações com o objeto de disputa – a educação da criança pequena em espaços coletivos – bem como os distintos sujeitos que compunham as ações do Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC) puderam ser separados na análise. Por intermédio desses conceitos, Melucci oferece importante recurso conceitual que possibilita articular as ações individuais e a coletiva:

A ação coletiva de um movimento empírico é o resultado de propostas, recursos e limites [...]. Indivíduos e grupos definem em termos cognitivos e afetivos o campo de possibilidades e limites que eles percebem e ativam simultaneamente suas relações para criar significados a partir de seu comportamento compartilhado para dar sentido a seu ‘estar junto’ e aos objetivos que eles perseguem (MELUCCI, 1996, p.39 – tradução livre).

Tais definições supõem um pertencimento que é construído pelos indivíduos e pelos grupos em um processo de constituição da identidade coletiva – o “nós” – por meio da tensão recíproca entre três tipos de orientações: as relativas aos fins da ação (significados que a ação tem para o ator), as relativas aos meios (possibilidades e limites da ação) e as relativas às relações com o meio (campo no qual a ação acontece). Os atores, segundo Melucci, negociam e renegociam o tempo todo esses aspectos de sua ação, sendo que a persistência da ação coletiva no tempo supõe certo grau de integração entre as várias orientações. Reconhecer-se como parte de um “nós” envolve, na perspectiva desse autor, tanto definições cognitivas quanto emocionais, por meio das quais se estabelecem as vantagens do pertencimento ao lado de uma condição favorável que alimenta a cada um como pessoa. Configura-se um processo em que cada sujeito



individual sente-se parte de um coletivo e é reconhecido por aqueles que o integram como parte dele.

A ação, no entanto, supõe que haja *reciprocidade*, tanto interna quanto externamente ao grupo de pertencimento. É necessário que cada membro do grupo reconheça o outro como pertencente a ele e que haja um reconhecimento do grupo como participante de um campo de relações por parte dos demais atores que o compõem. Ou seja, é necessário que haja reciprocidade como condição para a ação coletiva, uma vez que ela só é possível na relação com outros atores, pois trata-se de disputa, seja por questões relativas a benefícios materiais, seja por definições de imagens e de significados.

### **O Movimento de creches: um campo de relações**

As análises das experiências das profissionais de creche, nesta pesquisa, basearam-se em elementos obtidos nos arquivos do Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC) e do Grupo de Apoio ao Profissional da Educação Infantil (GAPEI), no acompanhamento de reuniões e assembléias de representantes das creches e das profissionais de creches, e em entrevistas realizadas especificamente para esta investigação. Procurei, inicialmente, delimitar o campo de ação que seria objeto da análise, de modo a ter clareza do *sistema de ação* no qual se encontravam as profissionais de creche. A partir de tal delimitação foi possível estabelecer os demais segmentos com os quais as profissionais de creche se relacionaram direta ou indiretamente ao longo de sua trajetória e no momento presente, o que tomei como sendo o *sistema de ação* dos sujeitos da pesquisa.

Nesse *sistema*, foi possível descrever a trajetória não apenas do processo de organização das profissionais de creche (em fase de construção ainda hoje), mas da sua relação com as novas imagens que vieram sendo construídas e difundidas com relação à creche como instituição educativa e não apenas de guarda; e também da própria criança menor de sete anos como sujeito de uma intervenção qualificada no campo educacional e não apenas assistencial. O Movimento de Luta Pró-creche, objeto de alguns estudos que o descrevem como parte do que ficou conhecido como os *movimentos sociais urbanos* voltados para a reivindicação de bens de consumo coletivo o qual direcionava suas ações ao Estado (FILGUEIRAS, 1991, VEIGA, 2001) é já há algum tempo um ator reconhecido na cidade como representante das creches comunitárias e filantrópicas.

Suas ações tinham as profissionais como objeto de luta e reflexão em duas direções fundamentais: de um lado, considerando-se que boa parte dos custos de manutenção de uma instituição como a creche constitui-se de salários e encargos sociais, desde que se foi superando a idéia de que deveriam funcionar com voluntários, o pagamento de pessoal era pauta permanente das negociações do movimento com o poder público, ao lado das demais despesas existentes. De outro lado, com a incorporação, inicialmente pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), depois pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1991) e, mais tarde pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), do direito da criança de 0 a 6 anos à educação, as creches e, conseqüentemente o MLPC, passaram a ter que lidar com as questões relacionadas a um perfil profissional para as creches. Não que essas questões chegassem ao movimento após o reconhecimento legal. Ao contrário, o MLPC participou ativamente de todo o processo, desde a Constituinte, por meio de debates, elaborando listas com assinaturas para emendas populares, dentre outras ações (FILGUEIRAS, 1991).

Além disso, o MLPC, desde a sua constituição relacionou-se com instituições que o apoiaram, como igrejas e Organizações Não-Governamentais que concederam apoio financeiro, técnico e político em sua trajetória de organização das creches e de reivindicação ao Poder Público (VEIGA, 2001). Algumas dessas organizações, que se voltaram especificamente para o funcionamento das creches, realizavam processos de formação das profissionais das creches que eram, geralmente, mulheres com baixa escolaridade e sem qualquer formação específica para o trabalho com crianças em espaço institucional e em situação coletiva.

A questão do profissional ganha outras dimensões com a nova LDB, a qual pode ser entendida aqui como o resultado de uma ampla mobilização de diversos setores da sociedade brasileira no que concerne à educação infantil, inclusive dos movimentos de luta por creche, das organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente, de setores da academia, dentre outros. No caso de Belo Horizonte, já havia um processo em curso que, por meio de uma parceria da Prefeitura com outras instituições, empreenderam-se processos de qualificação profissional das profissionais de creche (SILVA, 2002), sendo esses, outros espaços e situações em que tanto os gestores das creches quanto as profissionais viam-se no contexto de debate a respeito dos processos de profissionalização na área da educação infantil.

Assim, tanto as imagens da criança como sujeito de direitos, da mulher e da família como usuárias legítimas da creche (ao contrário da visão que marcou a história

desse atendimento relacionada ao abandono por parte da mãe/família) para seus filhos passaram a fazer parte do sistema de referências das creches e de suas profissionais – o que não significa que em todas elas inexistam, ainda hoje, imagens que estigmatizem a instituição e seus usuários. Tais referências construídas na história recente da área do atendimento à primeira infância, resultado da ação setores diversos da sociedade brasileira, foram objeto da reflexão das profissionais e dos gestores de creches também por meio de processos de formação a eles dirigidos.

Nessa direção, pude perceber que tais referências passavam a fazer parte da auto-imagem daquelas mulheres. Há diversos registros em que se afirmam que a creche deixava de ser “depósito de criança” para tornar-se instituição de educação. Conseqüentemente, as profissionais de creche reconheciam-se e eram publicamente reconhecidas como educadoras e não mais “guardadoras”, “tomadoras de conta” de crianças que utilizavam um serviço visto por boa parte da sociedade como um “mal necessário”, o que dificultava a associação de referências positivas também à sua auto-imagem.

### **Profissionais de creche: ação coletiva e inclusão social.**

O MLPC relacionava-se com ONG's e outras organizações sociais que prestavam apoio político, técnico e financeiro às creches e ao movimento e mesmo setores do Poder Público encarregados do convênio com as creches comunitárias. As profissionais de creche, que não se constituíam num grupo organizado, mas encontravam-se subsumidas no MLPC como o representante dos interesses das creches, tiveram oportunidade de participar desse campo de relações, estabelecendo contatos com pesquisadores que ministravam palestras ou participando de cursos realizados por iniciativa do movimento ou de outras organizações. Havia, entre elas, um sentimento de pertencimento ao MLPC que fazia delas parte desse coletivo. As ações direcionadas ao MLPC ou realizadas por ele constituíram-se em oportunidades de reflexão sobre sua condição profissional as quais, em seguida, passaram a extrapolar esse movimento.

Um marco importante nesse processo que se constituiu em uma oportunidade de auto-reconhecimento e de reconhecimento recíproco para um grande grupo de profissionais de creche foi o Encontro Nacional de Educadores de Creches realizado por um grupo de ONG's no qual formularam-se, no plano coletivo, demandas específicas das profissionais creches que nem sempre eram contempladas nas pautas do MLPC.

Percebe-se que esse momento constituiu-se de oportunidade criada pelas creches por meio do MLPC e suas relações com outras instituições, aproveitada por um grupo que a partir daí passou a se mobilizar em torno de suas questões específicas. O depoimento de uma profissional de creche que é uma das lideranças desse segmento, integrando inclusive a diretoria do sindicato que hoje as representa – o SENALBA –, ilustra o sentido de oportunidade que conforme vimos, é elemento fundamental na constituição da ação coletiva (DUBET, 1996; MELUCCI, 1996). Ela refere-se à sua participação que possuía um sentido de representar a creche, mas que ela soube aproveitar:

*Participava do movimento (MLPC) assim: se o movimento fizesse um curso de formação política, [...] eu estava lá. Assembléias do movimento que pegavam questões que as creches deviam assumir pra poder reivindicar, eu estava lá também. Eu estava representando a creche, estava com outras pessoas da creche, mas era liberada pra participar.[...]Eu acho que se não tivesse uma participação no movimento, pra que a ficha já fosse caindo ao longo, não se chegaria a isso (à constituição do GAPEI). (Educadora de creche, entrevista em março de 2002).*

Vê-se que, em razão de uma trajetória anterior relacionada a uma identidade de integrante de um contexto em que a luta por manutenção das creches era o objeto em pauta, com participação nos debates coletivos da área, houve uma correspondência entre os fatores conjunturais (mudanças na política da área) e suas orientações pessoais. Nesse momento, parece ocorrer o que Dubet afirma acerca da experiência social que supõe que os atores atuam em um nível de integração, de busca de pertencimento. No entanto, quando as situações em que se encontram exigem, essa mesma identidade pode ser acionada como um recurso.

Essa educadora, nesse momento, coloca-se nesse campo concorrencial, uma vez que admite que há uma luta possível, o que a leva à ação, a qual já conta com um processo de construção de identidade pela diferenciação do conjunto do MLPC – a identificação de que há pares, outras pessoas que compartilham a mesma condição:

*[...] Se a gente unificar mais a coisa,[...] mesmo que não falasse a mesma língua, mas que visse a mesma luta. Eu acho que a gente*

*conseguiria. O movimento é esse lugar, ele joga a bola, ele levanta a bola, eu vou tentar cortar* (educadora, entrevista em março de 2002).

A partir do Encontro Nacional de Educadores, criou-se então o Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil (GAPEI). Inicia-se assim um outro processo de auto-reconhecimento e de reconhecimento mútuo, marcado por situações de tensão. De um lado, a própria criação do grupo expressa o questionamento da identidade anterior em que o MLPC era visto como o representante das creches cujos interesses, de certa forma, coincidiriam com os das profissionais. Elas passaram a questionar, por exemplo, o estabelecimento das prioridades das creches na aplicação dos recursos, que era feito sem a participação das profissionais e nem sempre levava em conta seus interesses salariais. Mesmo as condições de participação no MLPC passaram a objeto de reflexão coletiva, como o fato de as assembleias e reuniões acontecerem durante o horário de funcionamento das creches, o que somente viabilizava a participação das coordenações. Conseqüentemente, tanto o poder de decisão quanto o acesso a informações permaneciam restritos.

Nesse processo, as profissionais de creche, por meio do GAPEI, passaram a ver o MLPC, se não como adversário, como um ‘outro’, diferente delas. Não houve, desde o início, uma forte oposição. Mesmo porque reconheciam a importância do MLPC, como várias delas expressaram em seus depoimentos e também em seus documentos como Boletins Informativos e atas de reuniões. Ao mesmo tempo, passavam a identificar que a condução desse movimento também apresentava características que o tornavam ambíguo do ponto de vista das relações de poder. Como as creches, que são comunitárias, não podem contar com diretorias remuneradas, estas são exercidas por pessoas que desempenham outras funções profissionais, sendo apenas as responsáveis jurídicas pela instituição. Essa função relaciona-se, em boa parte dos casos, a um envolvimento dessas pessoas com ações comunitárias ou mesmo a interesses políticos. Quem arcava com o cotidiano do MLPC eram, e ainda são, coordenadoras das creches que também são funcionárias, porém, ocupam uma posição de maior flexibilidade nos horários e, fundamentalmente, de maior poder no conjunto das relações nas creches.

Ou seja, uma vez que as profissionais de creche vão construindo um processo de reconhecimento mútuo, tornando-se um “nós, profissionais de creche”, as identidades dos demais segmentos da creche também vai se definindo. Um “nós” que começou por um processo de distinção em relação ao MLPC e que continuou por meio da definição

de quem então participa desse “nós”. O grupo passou a refletir se representava apenas as hoje correntemente denominadas educadoras – aquelas que se responsabilizam pelo cuidado e educação de um grupo de crianças durante toda a jornada – ou se o GAPEI representaria todas as funcionárias de creche. Aqui, entraram em cena as referências construídas ao longo da trajetória do MLPC as quais elas não quiseram abandonar: a de que todas na creche são educadoras, porém com funções diferentes, já que todas visam à educação e ao bem estar da criança. Assim, cozinheiras, faxineiras, lavadeiras, secretárias, etc. compõem, para elas o coletivo que o GAPEI pretende representar. A partir dessa definição identitária que incorpora elementos de uma identidade anterior, portanto, elementos de continuidade essenciais na constituição das identidades (MELUCCI, 1996; DUBET, 1996), conferem reconhecimento a todos os agentes das creches comunitárias e são reciprocamente reconhecidas por eles, na medida em que o grupo passa a ser visto como uma possibilidade de conquistas para o conjunto das funcionárias das creches. Esse processo se consubstanciou na mudança do nome do grupo. De Grupo de Apoio à Profissionalização do Educador Infantil passou, em 1999 a Grupo de Apoio ao Profissional da Educação Infantil, numa referência mais genérica que não se restringia à figura daquele que se responsabiliza diretamente pela criança na creche.

Gostaria ainda de destacar um elemento importante nesse processo de constituição da ação coletiva, que expressa tanto a idéia de identidade de recurso e de acionamento de estratégias quando os atores se encontram em situações em que opera a lógica da concorrência, conforme proposto por Dubet (1996) quanto denota o caráter processual da construção da identidade com seus elementos de reconhecimento e reciprocidade proposto por MELUCCI (1996). Trata-se da maneira como as profissionais de creche, já reunidas no GAPEI, desencadearam processos de mobilização e envolvimento interno e externo ao grupo com suas questões. Elas passaram a utilizar como um recurso todas as situações de encontro de profissionais de creche para divulgar suas demandas e ações, mesmo que tais situações não fossem especificamente voltadas para o objetivo da organização desse segmento. Dessa forma, utilizaram, por exemplo, o espaço de um projeto de formação organizado por ONG's e universidade para realizar peça teatral chamando a atenção para sua causa. O reconhecimento por parte dessas agências, que criavam oportunidades constituiu-se em um fator importante para que elas pudessem ir se tornando um “nós profissionais de

creche”, o que caracteriza o pertencimento a um campo de relações, ou seja, havia reciprocidade.

Suas estratégias de mobilização e de divulgação de suas questões expressam ainda a capacidade de converter a seu favor questões substantivas da área da educação infantil. Um bom exemplo disso é a maneira como a noção direito das crianças a uma educação de qualidade, que aparece tanto no pensamento acadêmico, quanto em ações do poder público, como um fator que confirma a inadequação do perfil que elas apresentavam – escolaridade e formação profissional incompatível com a atuação numa área agora reconhecida como educacional – foi, em diversas situações, tomada como argumento para a própria valorização. Em uma manifestação em praça pública o grupo, para chamar a atenção para a sua condição profissional, optou por uma *carta aberta à população* cujo eixo era a precária situação do atendimento à primeira infância na cidade e não a sua situação específica.

Este elemento deve, no entanto, ser analisado ainda sob outro ponto de vista. A creche é uma instituição que, tendo nascido vinculada a situações negativas (KUHLMANN,1998) e atravessou todo o Século XX como objeto de políticas assistencialistas, logrou, a partir da década de 80, construir outra imagem, por meio de um movimento que articulou várias ações em áreas diversas como movimentos feministas e de mulheres, movimento de defesa dos direitos das crianças, dos trabalhadores, dentre outros. Essas profissionais de creche possuem a memória de uma luta que tem o direito como o eixo das ações das quais tomaram parte direta ou indiretamente. Nessa direção, o direito é sim um recurso para a defesa dos próprios interesses, mas é, também, como as entrevistas demonstraram, um elemento da utopia de boa parte delas. Como pessoas cuja trajetória de vida também foi marcada por processos de exclusão, o contexto de luta por direitos resgata um lugar de legitimidade para as crianças e para elas próprias. Assim, esse elemento é constitutivo de uma memória coletiva que integra suas identidades como profissionais de creche. Configura-se para elas como o que Dubet (1996) anuncia, na noção de experiência social, como a possibilidade de subjetivação, na qual existe uma representação social do sujeito, daquele que pode tomar nas próprias mãos a sua vida e, além disso, agora estabelecendo um diálogo com Touraine, supõe que reconhece-se o outro também como tal. A fala de uma dessas educadoras, em cuja entrevista encontram-se referências aos direitos da mulher, da família e das crianças vai nessa direção: “*eu acredito que é possível a inclusão das crianças e a inclusão de todas nós*”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 1990: *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

BRASIL. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

CRAIDY, Carmem Maria. A política de Educação Infantil no contexto da política da infância no Brasil. *I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais*. MEC/SEF/DPE/COEDI. Brasília, 1994. p.18-21.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida C. *L'enjeu des droits sociaux au Bresil: organizations populaires e politiques sociales (études de cas a Belo Horizonte dans les années 1979-1988)*. 1992. Tese (Doutorado em Sociologia) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 1992.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

MELUCCI, Alberto. *Challenging codes: collective action in the information age*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1996.

SILVA, Isa Terezinha F. Rodrigues da. *O processo de constituição de políticas públicas em educação infantil em Belo Horizonte: 1993 a 2000*. 2002. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

TOURAINÉ, Alain. *O retorno do actor: ensaio sobre sociologia*, Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VEIGA, Márcia Moreira. *O Movimento de Luta Pró-Creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

VIEIRA, Livia M. F. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.