

ELOISA HELENA TEIXEIRA FORTKAMP

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA:
A COMPLEMENTARIDADE NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DE
BAIXA RENDA**

**FLORIANÓPOLIS
2008**

ELOISA HELENA TEIXEIRA FORTKAMP

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA:
A COMPLEMENTARIDADE NA PERSPECTIVA DAS FAMÍLIAS DE
BAIXA RENDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Josué da Silva
Filho

**Florianópolis
2008**

ELOISA HELENA TEIXEIRA FORTKAMP

Esta dissertação foi aprovada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Prof. Dra Eneida Oto Shiroma
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal de Santa Catarina

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Josué da Silva Filho
Orientador – UFSC

Profa. Dra. Lenira Haddad
Examinadora – UFAL

Profa. Dra. Eloisa Candal Rocha
Examinadora – UFSC

Profa. Dra. Célia Regina Vendramini
Suplente – UFSC

Florianópolis, 05 de maio de 2008.

*A minha família, em especial, ao Evandro,
amado companheiro de todas as horas,
à Babi, amiga e cúmplice,
delicada e cuidadosa com todos e tudo na vida,
especialmente comigo,
à Paula, cujo amor e sinceridade
me ensinam as alegrias e dificuldades da vida,
e a todos que me encorajaram a perseguir meus sonhos.*

*Às famílias simples que,
diante das condições objetivas de vida,
encontram força e coragem para lutar todos os dias,
e que, na labuta diária,
encontraram tempo para participar desta pesquisa.*

*Aos profissionais da creche pesquisada
pelo compromisso e empenho com as crianças e suas famílias,
especialmente diante das adversidades do contexto social.*

*Ao meu primo Nei,
que queria ser doutor,
e acabou partindo como mestre.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela generosidade em me dar a vida;

Ao meu orientador professor Dr. João Josué da Silva Filho, a paciência e o carinho nas orientações dos caminhos da pesquisa;

Às professoras Dra. Eloisa Candal Rocha e Dra. Célia Regina Vendramini, as contribuições no processo de qualificação, que me impulsionaram na construção de novos conhecimentos;

À professora Dra. Roselane Campos, as contribuições para o amadurecimento deste trabalho;

A meus pais Édson e Edna, me ensinarem a viver com dignidade – meu carinho e respeito;

A minhas queridas avozinhas Verônica e Turinha, em nove décadas de vida, me ensinarem que a grandeza da vida está nas pequenas coisas;

A meus irmãos Fátima e Édson Carlos, meu carinho eterno por serem, juntamente comigo, partes de uma mesma célula amada e generosa;

A meus sogros Edgard e Yolita agradeço me ensinarem que a simplicidade e humildade são importantes ferramentas no convívio familiar.

A meus sobrinhos Lucas, Luíza, Fernanda, Neto e João Paulo, a oportunidade de viver a maternidade ampliada e o carinho que dedicam a mim em cada novo encontro intenso e amoroso;

A minha família ampliada, cunhados, cunhadas, sobrinhos, agradeço compartilharem comigo os desafios dessa caminhada;

Às companheiras da linha de educação e infância do programa, Ana Cristina, Gisele, Elaine, Pricilla, Rose, Solange e Elenira, agradeço compartilharem momentos importantes em minha formação;

À Marilene, companheira de formação, a acolhida amorosa e dedicação nos momentos mais difíceis vividos nesta formação, a escuta generosa e a contribuição entusiasmada;

À Jodete agradeço o companheirismo amigo e solidário e o exemplo de luta pela educação infantil;

À Ana Cristina agradeço o ombro amigo, generoso e companheiro em todas as etapas dessa formação;

À Rosinete pela contribuição na definição do campo de pesquisa, meu eterno agradecimento pela seriedade e compromisso com as crianças e com a educação pública de qualidade;

À Pricilla que me ensinou a transpor os limites da vida com muita perseverança e entusiasmo;

À equipe de profissionais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, a possibilidade de afastamento;

À Coordenação de Educação Básica da UFSC e as diretoras e assistentes de direção do NDI, Sônia Bayestorff, Leyli A. Boemer e Regiani Parisi Freitas, Elfy M.G. Weiss, pelo empenho e dedicação para o afastamento na formação;

À equipe de profissionais da creche pesquisada, em especial à diretora, que foi meu porto seguro na comunidade, agradeço o carinho, a colaboração, o respeito e o compartilhamento de um mesmo sonho, de uma vida digna para todas as crianças e famílias;

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Pequena Infância, contribuírem para minha formação, ao compartilhar conhecimentos;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, especialmente, a Maria Izabel Serrão, Olinda Evangelista, Ione do Valle, Marli Auras, Carlos Eduardo Reis e Eloisa Candal Rocha, as contribuições oferecidas em suas disciplinas;

Ao Eduardo, a colaboração e paciência na produção da arte visual do trabalho;

À Luzia Leite, o incentivo para perseguir meu sonho de mestrado;

Ao Padre Vilson Groh, meu eterno agradecimento por me encorajar no trabalho com as periferias;

À Nilva, companheira fiel e dedicada, agradeço o apoio constante;

Aos acadêmicos do curso de Agronomia da UFSC, Júlio, Natalie, Mônica e Lucas, a parceria dedicada e o exemplo de vida saudável e carinhosa;

A minha querida amiga Verinha, o incentivo constante com o trabalho sempre dedicado, sério e comprometido;

A todas as pessoas não enunciadas e que fizeram parte da minha formação humana e profissional meu agradecimento carinhoso.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar se e como acontece a complementaridade na relação entre creche e família, por meio de estudo de caso, em uma creche de uma comunidade de periferia da cidade de Florianópolis. A pesquisa orienta-se por uma perspectiva qualitativa de inspiração etnográfica e pauta-se na análise dos documentos referentes à creche, em entrevistas dirigidas com as famílias e diário de campo. O estudo de caso considera a singularidade da creche, permeada por determinações econômicas, políticas e sociais, por meio de contribuições de autores que discutem a educação infantil: Campos (1998, 1999, 2003), Cerisara (1999); Haddad (1987, 1997, 2005), Kuhlmann (1998), Rocha (1999) e Rosemberg (1989, 1999, 2000, 2005), dos que discutem a família: Ariès (1981), Goldani (1994, 2002), Gomes (2003), Gomes Szymanski (1994) e de outros que contribuem para o entendimento das determinações políticas, econômicas e sociais da educação infantil: Bobbio (2004), Fullgraf (2001,2007) e Soares (1997,2006). Orienta-se as atenções para a família, uma dentre tantas instituições que sentem as profundas transformações da sociedade brasileira, marcadas, sobretudo pela crescente desigualdade social, que resulta também em condições mínimas de vida a grande contingente da população, e atingem crianças e adolescentes. As transformações por que passa a família, sob a determinação do capitalismo, articulam-se ao novo papel desempenhado pela mulher na sociedade, principalmente por sua inserção no mundo do trabalho extraluar. Tal mudança na estrutura familiar potencializa a expansão de instituições de educação e de cuidado com as crianças pequenas, e marca as creches e pré-escolas como espaço de compartilhamento e conflitos na educação das crianças. A complementaridade consolida-se do ponto de vista legal a partir de definições e desdobramentos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, especialmente da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o que instiga a busca por desenvolver a compreensão do tema. As análises revelam que a complementaridade da educação infantil, na perspectiva da família, acontece recorrendo-se à educação infantil como espaço de solução para os problemas sociais familiares, a qual se compreende como “função impossível” para a creche. Ainda, no processo de apreensão da realidade, percebem-se conflitos na compreensão dessa complementaridade, tanto do ponto de vista das políticas para a educação infantil quanto da perspectiva dos profissionais da creche. A pesquisa aponta para o desenvolvimento de políticas públicas integradas (emprego, saúde, habitação, educação,etc.), que auxiliem na autonomia das famílias, a fim de lhes possibilitar uma vida digna.

PALAVRAS-CHAVE: Creche; Educação Infantil; Família; Complementaridade; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study aims at analyzing whether and how complementation occurs in the daycare-family relationship. A case study of a daycare center in the peripheral area of Florianopolis is proposed. The study is qualitative and inspired in ethnographic principles. The daycare center documents were analyzed, guided interviews were conducted with families and field notes were taken. The case study considered the singularity of the daycare center which, in turn, is permeated by the economic, political and social forces, using the contribution of authors who discuss children education such as: Campos (1998, 1999, 2003), Cerisara (1999); Haddad (1987, 1997, 2005), Kuhlmann (1998), Rocha (1999), and Rosemberg (1989, 1999, 2000, 2005); those who discuss about the family: Ariès (1981), Goldani (1994, 2002), Gomes (2003), Gomes Szymanski (1994), and those who contribute to the understanding of the interplay of political, economic and social forces in children education: Bobbio (2004), Fullgraf (2001,2007) and Soares (1997,2006). The family is the focus of this study because it is one among many institutions to be impacted upon by the deep transformations taking place in the Brazilian society, changes which are marked by the growing social inequality which, among other factors, results in minimal conditions for a large sector of the population thus affecting children and adolescents. The transformations which the family undergoes under the determinism of capitalism are articulated in the new role played by women in society, most of which is marked by their insertion of women in the work environment outside the home. This change in the family structure, among other factors, causes an expansion in educational institutions which are responsible for small children, turning daycare centers into spaces where conflicts in children education can be shared. Through the legal perspective, complementation is consolidated in the definitions and unfoldings of the Brazilian Constitution of 1988, especially under the Law of Base and Guidelines of 1996, seeking for the development and comprehension of this issue. The analyses result in considerations which reveal the complementation in children education as happening is a solution space for family and social problems which are understood as impossible functions for the daycare center. Moreover, conflicts of complementation understanding are observed, both from the perspective of children education policies and the daycare center professionals. Integrated policies which include the family with the aim of contributing to the dignity of human beings are suggested.

KEYWORDS: Daycare center, children education, family, complementation, public policies.

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo analizar si hay y cómo ocurre la complementariedad en la relación guardería y familia a partir de estudio de caso en una guardería de una comunidad de la periferia de la ciudad de Florianópolis. La investigación, elaborada desde una perspectiva cualitativa de inspiración etnográfica, está basada en el análisis de documentos relacionados a la guardería, encuesta con las familias y diario de campo. El estudio de caso atentó para la singularidad de la guardería compuesta por cuestiones económicas, políticas y sociales por medio de contribuciones de autores que tratan sobre Educación Infantil: Campos (1998, 1999, 2003); Cerisara (1999); Haddad (1997, 2005, 2006); Kuhlmann (1998); Rocha (1999); Rosemberg (1989, 1999, 2000, 2005), familia: Ariés (1981); Goldani (1994, 2002); Gomes (2003); Gomes Szymanski (1994); y otros que contribuyen para aclarar las cuestiones políticas, económicas y sociales de la Educación Infantil: Bobbio (2004), Fullgraf (2001, 2007) e Soares (1997, 2006). Oriento las atenciones para la familia puesto que se trata de una entre tantas instituciones que sufren con las profundas transformaciones de la sociedad brasileña, sobre todo por la creciente desigualdad social, que entre otros factores, resulta en mínimas condiciones de vida para gran parte de la población, abarcando también a los niños y jóvenes. Las transformaciones por las cuales pasa una familia, bajo la determinación del capitalismo, se suman a la nueva función desarrollada por las mujeres en la sociedad: su actividad profesional, es decir, su participación efectiva en el mercado de trabajo. Este cambio en la estructura familiar, entre otros factores, provoca la expansión de instituciones de educación y cuidado de niños haciendo de las escuelas de educación infantil y guarderías espacios de compartimiento y conflictos cuando se trata de educación de niños. La complementariedad se fija desde el aspecto legal a partir de las definiciones y despliegues de la Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988 y, en especial, de la Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, las cuales incitan a la búsqueda por el desarrollo de la comprensión del tema. Los análisis resultaron en consideraciones cuyas evidencias revelan que la complementariedad de la Educación Infantil, desde la perspectiva de la familia, ocurre de modo que se entiende la Educación Infantil como espacio de solución para los problemas sociales familiares, la cual comprendemos como “función imposible” para las guarderías. Todavía se percibe, en el proceso de entender la realidad, la presencia de conflictos en la comprensión de esa complementariedad, tanto desde la óptica de las políticas para la Educación Infantil como de la perspectiva de los profesionales que actúan en las guarderías. Se señala la necesidad de políticas públicas que incluyan a las familias con el objetivo de contribuir para la dignidad de los seres humanos.

PALABRAS CLAVE: Guardería, Educación Infantil, Familia, Complementariedad, Políticas Públicas

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PONTO DE PARTIDA	13
1.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO E DO OBJETO DA PESQUISA	18
1.3 “ACHADOS” DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	20
2 UNIVERSO DA PESQUISA	27
2.1 INTRODUÇÃO	27
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA COMUNIDADE PESQUISADA	29
2.3 A TRAJETÓRIA DA CRECHE.....	33
2.4 A CRECHE ATUALMENTE	35
2.4.1 A Relação da Creche com a Comunidade	38
2.4.2 Caracterização das Famílias da Creche.....	39
2.4.3 A Relação da Creche com as Famílias	41
2.5 PERCURSO METODOLÓGICO	42
3 CONTEXTO HISTÓRICO DA FAMÍLIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS LEGISLAÇÕES: BREVES CONSIDERAÇÕES	52
3.1 INTRODUÇÃO	52
3.2 A FAMÍLIA NA HISTÓRIA	55
3.3 A FAMÍLIA BRASILEIRA NA MEMÓRIA DO TEMPO	59
3.4 FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	63
3.4.1 A Legislação Brasileira para a Educação Infantil: a Questão da Família	76
4 AS DIMENSÕES DA COMPLEMENTARIDADE: ANÁLISE DOS DADOS.....	90
4.1 INTRODUÇÃO	90
4.2 DIMENSÃO PEDAGÓGICA	92
4.3 DIMENSÃO DOS DIREITOS	98
4.4 DIMENSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	107
4.5 “ACHADOS” DAS DIMENSÕES: PEDAGÓGICA, DOS DIREITOS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
5.1 CONCLUSÕES	116
5.2 QUESTÕES PARA PESQUISA FUTURA	119
REFERÊNCIAS.....	120
FONTES DOCUMENTAIS	131
ANEXOS	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Grupos de crianças em 2007	37
Tabela 2: Formação da equipe de profissionais da creche	38
Tabela 3: Perfil das famílias entrevistadas.....	48

LISTA DE SIGLAS

ANPED	–	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ANPOCS	–	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPUH	–	Associação Nacional de Pesquisa em História
BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	–	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	–	Banco Mundial
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	–	Conferência Brasileira de Educação
CDC	–	Convenção dos Direitos da Criança
CEBs	–	Comunidades Eclesiais de Base
CEF	–	Caixa Econômica Federal
CF	–	Constituição da República Federativa do Brasil
CI	–	Comunicação Interna
CLT	–	Consolidação das Leis de Trabalho
CNDM	–	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
COEDI	–	Coordenação de Educação Infantil
COHAB	–	Companhia de Habitação
COMCAP	–	Companhia de Melhoramentos da Capital
DCNr	–	Departamento Nacional da Criança
DNER	–	Departamento Nacional de Estradas e Rodagem
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
Ec	–	Emenda constitucional
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção do Ensino Básico
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	–	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IPUF	–	Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis
LBA	–	Legião Brasileira de Assistência
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
NDI	–	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NUPEIN	–	Núcleo de Pesquisas e Estudos da Pequena Infância
OAB	–	Ordem dos Advogados do Brasil
OMC	–	Organização Mundial do Comércio
OMEP	–	Organização Mundial de Educação Pré-escolar
ONG	–	Organização Não Governamental
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PMF	–	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PACS	–	Programa Agentes Comunitários de Saúde
PRONAICA	–	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
PSF	–	Programa Saúde na Família
RCNEI	–	Referencial Curricular para a Educação Infantil
SBP	–	Sociedade Brasileira de Psicologia

- SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- SESAS – Secretaria de Assistência Social
- SME – Secretaria Municipal de Educação
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

1 INTRODUÇÃO

[...] a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção social no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Minayo (2000)

1.1 PONTO DE PARTIDA

Esta pesquisa tem como tema central a relação entre a educação infantil e a família, com objetivo de compreender, por meio de um estudo de caso, se e como, do ponto de vista da família, ocorre a “complementaridade” nessa relação. No presente estudo, a concepção de família define-se como “instituição social básica, histórica, que se transforma sincrônica e diacronicamente, [...] sendo necessário falar de famílias no plural e não no singular, descartando-se a idéia de um padrão único de organização familiar” (GOMES, 1994, p.91).

Conforme se sabe, o termo “educação infantil” foi adotado recentemente no Brasil. Encontra-se consagrado nas disposições da Constituição Federativa da República promulgada em 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) de 1996. Ele caracteriza o atendimento às crianças “de zero aos seis anos de idade” (KUHLMANN JR., 1996, p.7) e passou a constituir “a primeira etapa da educação básica, [que] tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, **complementando** a ação da família e da comunidade” (Lei 9.394/96, art. 29, grifo nosso).

Para auxiliar a compreensão do tema, recorreu-se ao contexto das legislações sobre a educação infantil que se referem a ele, sobretudo a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual a educação infantil é definida como “um direito do Estado e uma opção da família”. Incluíram-se também os desdobramentos daquele diploma legal, especialmente o Estatuto da Criança e

do Adolescente (ECA) de 1990,¹ e a já citada Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996.

Compreendendo que as inquietações que levaram a essa investigação estão articuladas tanto a minha trajetória pessoal quanto à profissional, considero importante explicitar aspectos delas que possam ajudar a delinear o contexto dos questionamentos que privilegio ao longo do estudo.

Minha trajetória profissional iniciou-se na década de 1980, na função de auxiliar de professor, em uma instituição particular de Florianópolis de cunho confessional, cuja população era composta por famílias de classe média alta. A expectativa dessas famílias com relação ao trabalho desenvolvido pautava-se predominantemente em seus valores, ou seja, pouca autonomia e pouco poder de decisão pedagógica. Predominava uma visão de subordinação às necessidades das famílias, e restavam pouco diálogo e muita adulação.

Paralelamente, em 1981, iniciei o curso de Pedagogia Pré-escolar na Universidade Federal de Santa Catarina, o qual me impulsionava a buscar novos referenciais no trabalho com as crianças.

Com a realização do estágio no último ano do curso, em 1985, assumi a docência na unidade de educação infantil onde estagiei, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), órgão vinculado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, criado em 1980, onde se desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse fato representou uma nova perspectiva de trabalho: a possibilidade de me inserir em uma unidade de educação infantil num contexto acadêmico e integrar um grupo que vinha se constituindo. A recente inauguração do NDI representava o desafio de construir um projeto de educação para as crianças pequenas. Vale ressaltar que inicialmente o NDI atendia a crianças de zero a dois anos.

A história do NDI é influenciada pelo movimento nacional das famílias trabalhadoras brasileiras para terem um espaço para deixar seus filhos, que se iniciou na década de 1970 (ver RAUPP, 2002). Configurava-se, nesse espaço

¹ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trata da proteção integral da criança para seu amplo desenvolvimento físico, moral, intelectual, religioso e social, com prioridade absoluta. A responsabilidade pela garantia desses direitos foi distribuída, com igualdade, entre a família, a sociedade e o Estado, que deve priorizar as políticas públicas e sociais para as crianças. A lei reconhece a população infantil com igualdade e não prioriza somente os pobres, delinquentes e abandonados, como faziam os códigos, além de não conservar seu caráter punitivo (ALMEIDA, 2004, p.68).

acadêmico, um processo democrático, participativo, com relação à experiência profissional anterior, no qual os professores tinham autonomia nas ações pedagógicas e mais proximidade com as famílias.

Na década de 1990, deparei-me com o desafio de trabalhar com bebês. Até então, minha atuação docente compreendia, prioritariamente, trabalho com crianças na faixa etária de três a seis anos. Percebi que as faixas etárias menores demandam relações mais intensas com as famílias. Esse fato desencadeou a possibilidade de estruturar um trabalho voltado para essas relações.

O trabalho com bebês deu pistas da necessidade de pensar a inserção² das crianças na unidade, incluindo-se o acolhimento das famílias. A discussão em torno desse trabalho levou à ampliação dele para os grupos de crianças de três meses a dois anos, referenciados em estudos de autores italianos (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998). Tal iniciativa acabou integrando-se ao movimento de construção do projeto político-pedagógico do NDI e estendendo-se para todas as faixas etárias, pois, em 1994, o NDI passou a atender o ciclo completo da educação infantil, ou seja, de zero a seis anos.

Cabe ressaltar que, em 2006, houve uma alteração de faixa etária na legislação, com a passagem do ensino fundamental para nove anos de duração. Isso modificou a educação infantil, que passou a ser assim definida: “XXV-assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (EC 53/2006). Contudo, a Lei³ prevê um período até 2010 para a sua implementação e a adaptação dessa diretriz nos diferentes sistemas de ensino (federais, estaduais e municipais) não impede que haja crianças com seis anos de idade em pré-escolas.

Nesse período, para fins de progressão funcional, desenvolvi um trabalho que seria o embrião desta investigação. Tal trabalho consistiu na análise crítica de um artigo intitulado *Inserção* (MANTOVANI e TERZI, 1998), cuja temática abordava a relação entre creche e família. O artigo das autoras italianas consiste em

² O termo “inserção” é utilizado como alternativa ao termo “adaptação”, que é mais comum na literatura da área da educação infantil.

³ Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.(Lei Nº 11.274, de 6 de janeiro de 2006)

pormenorizar a relação das famílias com as creches abordando importantes aspectos presentes na relação e que necessitam ser pensados quando da inserção das crianças nos espaços de educação e cuidado coletivos. Na mesma direção de preocupações, envolvi-me, entre 1996 e 2000, em um projeto de extensão que articulava a educação infantil e a educação ambiental com expressiva participação das famílias. Essas atividades que venho desenvolvendo, ora como docente, ora como coordenadora pedagógica, ajudam a compreender a prioridade que acabei por atribuir ao investigar as relações entre a educação infantil e as famílias.

O ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação na UFSC, curso de Mestrado em Educação, e a participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN),⁴ a partir de 2006, serviram para ampliar os conhecimentos relacionados à educação infantil, bem como para delinear com mais clareza a problemática envolvida nas relações entre essas instituições e as famílias.

Considero a família uma dentre tantas instituições que vêm sentindo as profundas e aceleradas transformações pelas quais passa a humanidade no mundo contemporâneo e que demandam novas organizações sociais. Tais mudanças refletem-se na cultura, nos valores, nas crenças, na economia e nas relações que se estabelecem entre as pessoas e destas com as instituições, conforme revelam os estudos de Rocha (1999) e Sarmiento e Pinto (1997). Rocha (1999, p.12) destaca:

As diferentes dimensões envolvidas na educação da criança pequena no contexto das sociedades modernas têm apresentado imensos desafios para a pesquisa da área. Inicialmente assumidas pela família ou grupos sociais, específicos (comunidades, tribos, etc.), a tutela, a socialização e a educação da criança passam a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos, deixando de ser tarefa exclusivamente privada. A organização social típica das sociedades industriais, e não é só isto, como também a ampliação do universo cultural com o qual a criança passa a interagir, rompe com padrões instituídos de uma educação infantil que se dá, sobretudo no interior da família e sob uma orientação particular própria, baseada em valores específicos dos grupos sociais familiares.

As transformações urbanas, a participação mais intensa da mulher no mercado de trabalho, o avanço tecnológico, dentre outros fatores, trazem uma nova configuração para as famílias na atualidade. As conquistas sociais, do ponto de vista

⁴ Consultar: <<http://www.ced.ufsc.br/nupein>>.

legal, para as crianças e as famílias, a partir da década de 1980, reconhecem a criança como “sujeito de direitos”⁵ e atribuem à educação infantil função complementar em relação à família. Nesse contexto, constitui-se a idéia de que o cuidado e a socialização da criança pequena é tarefa a ser compartilhada entre as famílias e o poder público. O educar e cuidar deixam de ser atribuição exclusiva da família, passam a ser destacados como importantes na promoção do desenvolvimento humano, e devem ser garantidos pelas autoridades públicas na oferta de creches e pré-escolas.

Nesse novo panorama mundial, a educação infantil passa a ser necessidade da organização familiar, considerando-se que as famílias dependem cada vez mais da remuneração de seus membros para sua subsistência.

Para a educação infantil, esse contexto traz novos desafios, e um deles é compreender se e como a relação entre a educação infantil e as famílias é “complementar”.

No dicionário *Aurélio* (1999, p.513), o significado da palavra “complementar” é “o que serve de complemento”, “que sucede o elementar”. No *Dicionário de Usos do Português no Brasil* (BORBA, 2002, p.364), “complementar” é “tornar completo, inteirar”. Segundo Abagnano (2000, p.156), é uma expressão extraída da geometria (chamam-se complementares dois ângulos, cuja soma é igual a um ângulo reto), que denomina complementares dois conceitos opostos que se corrigem reciprocamente e se integram na descrição de um fenômeno. Na educação infantil, trata-se de um termo novo, que vem com a legislação, conforme exposto.

O recorte temporal dessa pesquisa é o final da década de 1980, com a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, quando a criança de zero a seis anos foi considerada “sujeito de direitos”, a partir da articulação dos movimentos sociais. Até essa conquista legal, a educação da criança dessa faixa etária esteve à margem do sistema educacional brasileiro, embora Campos, Rosemberg e Ferreira (1993, p.15) ressaltem que, ainda que poucos avanços tenham se concretizado em relação à educação infantil, “o próprio avanço ideológico e do nível de organização dos movimentos sociais, voltados para essa questão levaram a que, apesar da

⁵ A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, marca o surgimento, na legislação brasileira, de um novo paradigma da infância, em que a criança passa a ser sujeito de direito e não apenas objeto de tutela, como era na legislação anterior. É a afirmação da cidadania da criança [...] entre os direitos da criança estão o de receber atendimento em creches e pré-escolas, caracterizadas na carta constitucional como instituições educacionais, enquanto são parte do dever do Estado para com a educação (CRAIDY, 2000, p.65).

permanência de estruturas administrativas confusas, paralelas e ineficientes, houvesse um aumento relativo da oferta de vagas pelo poder público”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, define a relação entre a educação infantil e a família nos seguintes termos: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, *complementando* a ação da família e da comunidade” (art. 29). Embora o artigo 30 dessa lei defina que o atendimento às crianças se dará em: “[...] I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos”, percebo que a denominação “creche” que aparece no campo empírico, desde os tempos dos trabalhos de extensão que realizei na década de 1990, refere-se ao **atendimento de crianças na faixa etária de zero a seis anos em período integral**. Por essa razão, embora em desacordo com o que prescreve a Lei 9.394/96, utilizo para o termo “creche”, a compreensão predominante no campo empírico em que desenvolvi a pesquisa.

Quanto ao termo “complementar”, destaco que ele passou a ser recorrente na literatura da área e nos desdobramentos legais pós-LDB/96.⁶ No entanto, não encontrei pesquisas sobre esse assunto. Nesse sentido, identifico um nexos que justifica a necessidade do presente estudo.

Mesmo a relação entre educação infantil e família, que constatei ser objeto de pesquisas, alguns autores ainda consideram assunto pouco investigado. Faria (2005, p.1019), por exemplo, em artigo sobre as políticas para a educação infantil, ao referir-se à produção acadêmica da área, ressalta que “temos muitos temas tratados e outros pouco trabalhados, embora sendo vieses relevantes, como é o caso dos estudos sobre a família”.

1.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO E DO OBJETO DA PESQUISA

A revisão bibliográfica, realizada nos estudos de Côrrea (2001), Duarte (1997), Fonseca (2000), Hasckel (2005), Maistro (1997) e Martinez (1998), ofereceu

⁶ Anteriormente, identifiquei, em documento do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM-BRASIL, 1987), o termo “complementar” como sugestão para relação entre creche e família, resultante de grupos de discussão de propostas para compor a legislação nacional. No entanto, como parte da legislação brasileira, aparece tal termo nos documentos oficiais apenas a partir de 1996, com a LDB.

pistas de o que já havia sido produzido sobre a temática na área e indicou algumas lacunas.

As fontes de referência para o levantamento bibliográfico foram os resumos de teses de doutorado e dissertações de mestrado contidos nas bases de dados da CAPES, além das publicações do INEP (Estado do Conhecimento)⁷ e do *Google* acadêmico, como também os periódicos do Scielo⁸ e os trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED)⁹ do período entre 1986 e 2006. A busca por essas referências ocorreu a partir dos seguintes descritores: educação infantil, família, complementaridade, direito à educação infantil, educação infantil e políticas públicas.

Quatro estudos (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006; ROCHA, 1999; SILVA e STRENZEL, 1997; STRENZEL, 2000) que apresentam levantamento sobre a produção científica da área também trazem elementos sobre a relação entre educação infantil e família. Rocha (1999),¹⁰ por exemplo, afirma que a relação entre creche e família é pesquisada a partir do momento em que “a pesquisa extrapola o nível de diagnósticos e levantamentos, passando a aproximar-se dos diversos aspectos das creches e pré-escolas, tais como a relação creche/família, a formação do profissional da pré-escola, as relações entre as crianças etc.” (p. 87). Strenzel (2000), que realizou um mapeamento da produção científica sobre a educação infantil no Brasil nos programas de pós-graduação em Educação, no período de 1983 a 1998, constata que, desde a década de 1990, os estudos na área da educação infantil incluem aqueles relacionados às relações creche-família, aos processos de inserção das crianças em espaços coletivos e os estudos que abrangem raças, grupos, étnicos e gênero, alternativas de atendimento.

A despeito da aproximação teórica indicada nos estudos sobre as relações entre creche e famílias, Campos, Füllgraf e Wiggers (2005, p.30) constata, em levantamento que realizaram sobre a produção científica relacionada à qualidade na educação infantil (entre 1996 e 2003), que ainda existem grandes bloqueios no

⁷ Disponível em: <www.publicacoes.inep.gov.br>.

⁸ Periódicos consultados: *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Educação & Sociedade* da Unicamp e *Perspectiva* do CED/UFSC.

⁹ Na ANPED, consulte os trabalhos completos e aqueles referentes aos pôsteres.

¹⁰ Essa pesquisadora analisou a produção científica da área (1990-1996) em congressos científicos: reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de Pesquisa em História (ANPUH), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente nos contextos em que a população atendida é identificada como pobre e marginalizada.

1.3 “ACHADOS” DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A partir da leitura e análise das introduções, apresentações e resumos das dissertações e teses, dos periódicos e dos trabalhos da ANPED, foi possível identificar o que foi produzido no período selecionado (1986-2006) sobre o tema privilegiado na presente investigação.

Os estudos pioneiros de Haddad (1987) e Ferreira e Vitória (1993) sobre o assunto enfatizam os processos de adaptação (inserção) das crianças à educação infantil, que evidencia a separação mãe-filho. As autoras demonstram que o espaço da creche é lugar de disputa entre a creche e a família, fazem referência à questão da **complementaridade**, no entanto, não desenvolvem esse conceito. Haddad (1987, p.74), analisando as relações creche-família, define-as como “instituições complementares, uma vez que dividem a responsabilidade na educação da criança”, identifica, no entanto, distanciamento entre as duas instituições, caracterizado pela falta de clareza de seus papéis.

Ferreira e Vitória (1993, p.56) fazem a seguinte consideração sobre a educação infantil: “espera-se hoje que essa instituição seja capaz de desenvolver um trabalho educativo junto às crianças e de compartilhá-lo com a família”.

Outros estudos da década de 1990 abordam a inserção das crianças nos espaços de educação coletiva. Duarte (1997) destaca as expectativas dos pais em relação ao ingresso das crianças nos espaços coletivos e Martinez (1998) discute o que tem levado as famílias a optar pelo espaço da creche para a educação e cuidado de seus filhos e o que elas esperam do atendimento, o que a creche tem oferecido às famílias e às crianças, os objetivos da creche e se há consonância entre o que a família oferece a seus filhos e o que a família espera da creche. Martinez (1998), em seus estudos com famílias de uma instituição privada de educação do Estado de São Paulo, conclui que a creche, na visão desses pais, complementaria o cuidado e a educação na família, no sentido de prover cuidados especiais, espaço, diversidade de atividades, companhia e ajuda na imposição de limites às crianças.

Em outra perspectiva, após 1996,¹¹ há estudos (MAISTRO, 1999; FONSECA, 2000) sobre a relação entre educação infantil e família que compreendem essa relação como complementar, a partir de um compartilhamento de tarefas exercidas por duas instituições que, embora necessitem estar próximas, realizando parcerias, mantêm-se distantes e permeadas por conflitos.

Haddad (1997) continuou seus estudos sobre família pesquisando um modelo de sistema unificado de cuidado e educação infantil, no Brasil e em países da Europa ocidental. Seus resultados indicam que a responsabilidade partilhada entre família e poder público, dentre outros aspectos, destaca-se como uma das principais características dos sistemas unificados de educação infantil.

Vitória (1999, p.43), em seu estudo intitulado *As relações creche-família*, enfatiza que essa relação é um campo de investigação específico entre os envolvidos com a realidade da creche, sobretudo porque a educadora e a mãe (ou família), na condição de adultos, são os principais mediadores do desenvolvimento da criança que frequenta a creche, sendo necessário se estabelecer uma boa relação entre eles. Além de outros questionamentos apresentados, a questão da complementaridade nessa relação permaneceu em aberto para aprofundamentos.

Franciscato (1997) e Tancredi e Eali (2001) pesquisaram o assunto do ponto de vista dos profissionais da educação infantil. As conclusões de ambas as pesquisas foi que a visão dos profissionais em relação às famílias é estereotipada e preconceituosa, baseada em suas experiências pessoais e influenciadas pelos meios de comunicação. Não reconhecem as reais necessidades das famílias, concebem-nas como “desestruturadas”.

Côrrea (2001), em seu estudo sobre a gestão democrática na educação infantil, constatou a presença de canais institucionalizados para a participação das famílias. No entanto, identificou que a participação delas vincula-se à obtenção de recursos para viabilizar o funcionamento da instituição de educação infantil. Esse tipo de participação da família, como força de trabalho, na obtenção de recursos para a instituição se manter, é recorrente em estudos sobre o tema.

Hasckel (2005),¹² em sua pesquisa sobre eleição de diretores de creche, enfatizou a família como segmento fundamental no processo de escolha dos

¹¹ A referência do ano de 1996 indica novos estudos a partir da LDB/96, que traz orientações quanto à participação das famílias.

dirigentes, concluiu que há muitos determinantes implicados na pouca participação das famílias nos processos desenvolvidos na educação infantil e constatou, ainda, a banalização da participação das famílias baseada nos moldes da social democracia, que não garante a elas acesso ao poder decisório. Afirma a autora que é “uma participação tutelada, onde a sociedade civil se vê requisitada a assumir o papel do Estado. É a influência da ideologia neoliberal e a sua expressão social democrata, a terceira via, cada vez mais presente no âmbito educacional” (2005, p. 154).

Ampliando as fontes citadas referentes à revisão bibliográfica, incluem-se outros estudos de expressiva circulação nacional, que também abordam o tema em questão, na perspectiva de complementaridade na relação entre educação infantil e família. São eles Arroyo (1994), Cerisara (1999b), Corsino (2005), Didonet (2000), Faria (1995), Haddad (1997), Rocha (1999) e Rosemberg (1995).

Arroyo (1994, p.89) compreende que o Estado, complementando a família, tem de cuidar da infância, pois

O trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, traz como conseqüência a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. Surge, portanto, a infância como categoria social, não mais como categoria familiar. A reprodução da infância deixa de ser atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. É a sociedade que tem que cuidar da infância.

Cerisara (1999b) advoga a necessidade de discutir os papéis desempenhados por cada uma das instituições envolvidas no cuidado e na educação das crianças pequenas, concebendo que:

Se é dever do Estado e opção da família assegurar a educação da criança a partir do seu nascimento, em complementaridade com o papel e as ações da família nessa função, as instituições da educação infantil têm uma especificidade que as torna diferentes da família e da escola e que devem, devido à especificidade da faixa etária de suas crianças, desenvolver atividades ligadas ao cuidado e à educação dessas crianças (p.16).

[...] as relações creche-família precisam ser enfrentadas urgentemente no sentido de explicitar qual [é] o papel que estas instituições devem ter no atual contexto histórico, a fim de que as professoras de educação infantil e as famílias-pais mães das crianças possam assumir suas responsabilidades com maior clareza de papéis, que, mesmo sendo complementares, são diferentes e devem continuar sendo (p. 17).

Corsino (2005, p.212) complementa que:

A educação infantil embora seja uma necessidade da sociedade contemporânea, não substitui a ação da família. As crianças precisam da atenção dos pais e familiares, da troca de afeto e de conhecimento, partilhando valores, crenças, costumes e tradições que dizem respeito às famílias e comunidades nas quais se inserem. [...] é fundamental a interação entre a escola, a família e a comunidade, não cabendo a substituição de uma pela outra.

Didonet (2000) sustenta que a educação infantil é complementar à ação da família e da comunidade, conforme expressa a LDB/96 (art. 29), ou seja, a educação infantil não substitui a família, mas a complementa. Afirma ainda que a expressão “em complementação” tem conseqüências no planejamento e na execução da política educacional:

a) [...] só se complementa aquilo que já foi feito, ou está em curso. Portanto, as instituições de educação infantil devem estar articuladas com as famílias e a comunidade para encontrar os conteúdos, valores, atitudes que são repassadas às crianças e que aprenderam no seu meio familiar e social e para estabelecer as seqüências dos seus programas; b) a educação infantil tem que ser “mais” do que a educação recebida na família e na comunidade, tem que ir além de conteúdos, tanto na profundidade como na abrangência; c) as instituições de educação infantil devem contar com organização administrativa e educadores qualificados, de sorte a “ir além” da educação familiar e comunitária, a produzir a expansão e o aprofundamento das aprendizagens (Idem, p.5).

Faria (1995, p.72) traz uma visão pautada na relação unilateral das instituições:

A demanda por educação pode ser satisfeita quando a família, a escola e as outras realidades formativas cooperam construtivamente entre si em uma relação de integração e de continuidade. É, portanto, útil levar em conta todas as possíveis interações existentes entre os vários contextos educativos, pois uma perspectiva que os considerasse isoladamente revelar-se-ia parcial e desviante. [...]. A distinção das tarefas, com base no comum reconhecimento do direito da criança à educação, é a condição necessária para se estabelecer relações produtivas entre as diversas agências educativas.

Para Rosemberg (1995, p.172):

Em primeiro lugar, a não ser em raríssimas exceções – geograficamente localizadas e historicamente delimitadas –, a educação/cuidado da criança pequena fora do contexto familiar significa sempre, no século XX, uma solução optativa e complementar à família, não tendo o mesmo caráter compulsório da escolaridade elementar. A criança pequena sai do controle familiar sob controle, pois a família não delega responsabilidade de criação de seus filhos pequenos a outras instituições, da mesma forma que as instituições que acolhem a criança pequena não assumem a responsabilidade e educação por inteiro. A família mantém o direito de olhar, que, na expectativa das instituições, significa também um dever familiar de zelar pelo filho pequeno.

Concorda-se com o posicionamento da referida autora quanto à responsabilidade da família e a educação compartilhada da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil, no entanto, busca-se, neste estudo, compreender como e se a complementaridade entre educação infantil e família ocorre.

Haddad (1997) remete a discussão da complementaridade a uma dimensão do cuidado e da educação compartilhados entre a família e o poder público. Afirma que o cuidado e a educação das crianças pequenas aparece em vários documentos oficiais exaustivamente debatidos, no âmbito da criança, no entanto, a área carece de discussões quanto ao sentido político-ideológico, que discute a “intersecção entre a família e o poder público, no tocante à responsabilidade pelo cuidado e socialização da criança pequena” (p.8).

Rocha (1999) reitera a necessidade de fazer reflexões relacionadas à responsabilidade social sobre a criança e ressalta as conquistas dos países refletidas “nas políticas sociais voltadas para as famílias, com o intuito de viabilizar educação de qualidade” (p.12).

Apontam-se as seguintes questões, com objetivo de delimitar o presente trabalho de investigação:

- Na legislação e nas políticas públicas como estão definidas a responsabilidade pela educação e pelo cuidado da criança brasileira?
- Há neste âmbito uma correlação entre o direito das mulheres ao trabalho e a responsabilidade social por seus filhos?
- Como é concebida a complementaridade entre a família e a educação infantil nas legislações?

- Quais são as dimensões de complementaridade indicadas e percebidas na realidade do contexto investigado?
- Quem complementa, o quê e a quem em contextos sociais de “baixa renda”?
- Qual é o entendimento das famílias em relação a essa ação complementar?
- Como se caracteriza essa compreensão e como é viabilizada esta função entre as diferentes configurações de “família” encontradas na realidade social brasileira?

A hipótese central deste trabalho é que a complementaridade estabelecida nos documentos legais expressa uma compreensão distanciada daquela que têm as famílias imersas nos segmentos de classe social mais empobrecida.

Em busca de dar conta de tal tarefa, organiza-se o trabalho em quatro capítulos. O primeiro, **Introdução**, situa o objeto de estudo, explicita a problemática a ser investigada e traz algumas considerações sobre a produção científica identificada a respeito do tema.

O segundo capítulo, **Universo da pesquisa**, evidencia o campo empírico pesquisado, ou seja, a creche, a partir da história da comunidade. Apresenta também o perfil das famílias a que se atende e a relação da creche com a comunidade. Destaca ainda o percurso metodológico da pesquisa.

O terceiro capítulo, **Contexto histórico sobre família, educação infantil na legislações: breves considerações**, ressalta a história das famílias, incluindo a brasileira, articulada com o percurso histórico do atendimento às crianças de zero a seis anos. Traz elementos importantes que estão presentes na contemporaneidade e que influenciam as relações das instituições de educação infantil e das famílias. Também analisa as legislações brasileiras que contemplam as crianças de zero a seis anos como pano de fundo para compreender se e como se dá a ação complementar na relação creche-família.

O quarto e último capítulo, **As dimensões da complementaridade: análise dos dados** aborda, sob a perspectiva das famílias, dos gestores e profissionais do universo da pesquisa, as dimensões da complementaridade, em três distintas categorias: pedagógica, dos direitos e das políticas públicas.

As **Considerações finais** realizam uma síntese do trabalho, indicam as possibilidades de compreensão da complementaridade reveladas pela pesquisa, os desafios do campo e reflexões e questões para futuras pesquisas.

2 UNIVERSO DA PESQUISA

Olhando para trás percebo que, junto com o medo explicável, havia certa ambigüidade na minha postura, cujas raízes não consegui deslindar na época. O que me atraía e me repelia ao mesmo tempo era a possibilidade de romper uma barreira, cuja visibilidade não é posta ao alcance do olho nu, mas cuja força se faz sempre presente nos menores gestos, nos olhares, nos rituais de dominação, nos hábitos diários de comer, falar, andar e vestir, a barreira que separa a classe trabalhadora pobre das outras classes sociais que gozam de inúmeros privilégios, entre eles, o de receber “educação”.

Zaluar (1985)

2.1 INTRODUÇÃO

O campo empírico deste estudo insere-se em uma creche da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, situada na parte continental da cidade. A opção pelo campo foi motivada por um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina,¹³ que possibilitou minha aproximação com a comunidade. Desenvolvido por meio de uma parceria do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) com o Departamento de Ecologia do Centro de Ciências Biológicas (CCB), esse projeto objetivou a formação de profissionais¹⁴ da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, dentre eles, a diretora da creche, que se destacava pelo perfil questionador, inquieto e preocupado com as condições de vida das crianças e famílias da unidade que dirigia. As reflexões, durante o desenvolvimento do projeto, incluíam aquelas sobre as relações entre as unidades de educação infantil e as famílias em situação de extrema pobreza.

O primeiro contato na creche pesquisada foi a diretora, posteriormente, parti para uma conversa com a equipe de profissionais da creche. A referência de alguns profissionais da creche, inclusive a diretora, em relação a meu trabalho, estava diretamente relacionada ao projeto de extensão referido.

¹³ Trabalhando nesse projeto de extensão, chamado A Roda do Arco-íris, em parceria com a professora doutora Vera Lícia Vaz de Arruda (CCB/UFSC), conheci a realidade de várias unidades de educação infantil, incluindo-se a da creche escolhida para esta pesquisa.

¹⁴ Professores, supervisores e dirigentes de unidades de educação infantil.

No primeiro encontro, em março de 2007, foi apresentado aos profissionais e às famílias o projeto de pesquisa a ser desenvolvido na creche. O trabalho estava condicionado ao aceite da comunidade da creche e aos trâmites legais do Departamento de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

No momento do encontro, houve questionamento quanto à contribuição que se poderia dar em relação ao projeto de educação ambiental, que se revelava, naquele momento, imprescindível para os profissionais da creche, a ser desenvolvido com as crianças, famílias e com a comunidade circunvizinha. A pobreza do espaço da comunidade em relação a recursos naturais, como área verde, flores, pássaros, o problema significativo em relação ao lixo¹⁵ e a expectativa de implantar uma horta educativa na creche, a ser construída coletivamente, eram temas recorrentes nas reuniões, em todos os encontros.

Nesse sentido, além do universo da creche, constituiu-se como campo empírico desta investigação, apresentou-se a necessidade de se contribuir no âmbito pedagógico.

Iniciou-se, então, o projeto de educação ambiental, e para seu desenvolvimento buscaram-se parceiros importantes: os acadêmicos do curso de agronomia, Júlio, Natalie, Mônica e Lucas (voluntário), seus professores, Paul Richard M. Miller e Antônio A. Pereira,¹⁶ e a professora de Ecologia, Vera Lícia Vaz de Arruda (aposentada da UFSC).

A equipe do curso de Agronomia desenvolve um projeto de extensão denominado Família Casca, que trabalha com orientações sobre compostagem de resíduos orgânicos e composição da horta para instituições municipais de educação infantil. Esse projeto articulava-se com as necessidades da creche e, após alguns encontros do grupo de acadêmicos com os profissionais da unidade, afinaram-se os olhares, trocaram-se informações e buscaram-se subsídios para o trabalho. Para aproximar as crianças do meio ambiente, foram desenvolvidos, no decorrer do ano, teatros, passeios, histórias e brincadeiras.

O entrelaçamento desse projeto com este trabalho de pesquisa estabeleceu uma ligação entre as duas frentes: pesquisa e ações pedagógicas, fortalecendo

¹⁵ O problema do lixo afeta diretamente as crianças, pois ocasiona doenças, o que demanda a necessidade de uma ação educativa na creche.

¹⁶ Docentes do departamento de Engenharia Rural do CCB/UFSC.

minha aproximação, como pesquisadora, com as famílias, além de enriquecer o desenvolvimento das crianças.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA COMUNIDADE PESQUISADA

Na década de 1970, intensificou-se o deslocamento das famílias do interior do Estado de Santa Catarina para regiões situadas no litoral.¹⁷ O aumento do número de famílias, vindas, em sua maioria, da região oeste do estado, caracterizado pela procura por novas oportunidades de vida na capital, dentre outros fatores, ocasionou assentamentos desordenados, em diferentes áreas da região continental da cidade.

A partir da década de 1980, as periferias urbanas cresceram mais do que os núcleos ou municípios centrais das cidades, configurando-se como expressão da segregação espacial da pobreza. Maricato (2003 apud ROSEMBERG, p.152) esclarece que:

A segregação urbana ou ambiental é uma das faces mais importantes da desigualdade social e parte promotora da mesma. A distribuição dos serviços de infra-estrutura urbanos é deficitária nessas regiões periféricas das grandes cidades, o transporte é precário, acrescentando horas suplementares e uma jornada de trabalho longa; ao saneamento deficiente acrescenta-se a drenagem inexistente, maior exposição a ocorrência de enchentes e desmoronamentos em épocas de chuva, menor oportunidade de emprego formal, de profissionalização, de acesso à informação, dificuldade de acesso ao lazer, à justiça, aos órgãos administrativos; dificuldade de acesso aos serviços de saúde, escola e creche; maior exposição à violência policial e marginal.

A capital catarinense, na década de 1980, apresentava os primeiros sintomas do desolador diagnóstico descrito acima. Estava-se diante de um grave problema de falta de vagas para absorver os trabalhadores advindos do movimento migratório intenso do interior do estado para a capital. Tal fenômeno ocorre em função das precárias condições de vida no campo, e as populações advindas desse contexto constituem mão-de-obra barata. Famílias sem condições de comprar lotes ou locar casas instalam-se em espaços públicos e privados irregularmente, o que resulta no aumento de favelas.

¹⁷ As primeiras ocupações em Florianópolis datam do início do século XX, nas encostas do Morro da Cruz, próximo ao centro urbano. Outras ocupações aconteceram em períodos distintos. Na década de 1980, houve aumento de 34,8% nas áreas empobrecidas na cidade.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgados em 1991, Florianópolis tinha, no início da década de 1990, 41,44% de empobrecidos em sua população, ou seja, famílias com renda de até três salários mínimos.

O processo de intervenção nas comunidades empobrecidas da cidade de Florianópolis ocorreu mais intensamente a partir da década de 1990, quando na gestão da prefeitura de 1996-2000¹⁸ iniciou-se um projeto¹⁹ em nove comunidades do continente da cidade de Florianópolis, que incluía também comunidades na ilha, baseado no projeto Singapura, implantado no Estado de São Paulo, que tinha como premissa básica realizar um diagnóstico detalhado da situação das áreas continentais do município. Esse diagnóstico indicou situação de extrema pobreza em determinadas regiões da cidade.

Um estudo do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis (IPUF), juntamente com a Secretaria de Saúde e Desenvolvimento Social, em 1993, caracterizou o perfil socioeconômico das áreas, denominado no projeto como “carentes”. Foram identificadas 46 áreas como “população carente”²⁰ em Florianópolis, 28 na ilha e 18 no continente.²¹

Esse estudo²² permitiu conhecer a composição familiar, a escolaridade, o nível de saúde da população estudada e indicou a necessidade de se investir em projetos que beneficiassem, prioritariamente, a criança e o adolescente. Dentre os problemas identificados na época, destacam-se:

- A escolaridade dos responsáveis pelas famílias apresentava maior índice (68%) entre homens e mulheres que não concluíram o 1º grau. Constatou-se que a interrupção dos estudos ocorreu na 4ª série. A taxa de analfabetos era de 29,08%. A gravidade da situação justificava-se em que a interrupção dos estudos influía diretamente no desemprego expressivo dos responsáveis pelas famílias, uma vez que a mão-de-obra era desqualificada para o trabalho;

¹⁸ A mesma gestão permaneceu pois foi reeleita em dois mandatos 1996-2000 e 2001-2004.

¹⁹ Esse projeto de construção de unidades habitacionais foi denominado Projeto Habitar Brasil e Projeto Habitar Brasil BID.

²⁰ O documento pesquisado assim se refere às populações analisadas (FLORIANÓPOLIS, 2002).

²¹ Na parte continental, onde está localizada a creche pesquisada, encontram-se terrenos com declividade menos acentuada em fundos de vale, áreas de risco e regiões insalubres.

²² FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Relatório Técnico de Trabalho Social. Segundo semestre de 2002.

- Da população infantil, especialmente de zero a seis anos, expressivo número de crianças estava fora do sistema de creche e pré-escola (60,28%), o que revelava insuficiência de vagas na rede pública;
- No que diz respeito à faixa etária de escolaridade obrigatória, ou seja, dos sete aos 14 anos, havia índice de 8% de crianças fora da escola, justificado, dentre outros aspectos, em função da necessidade do trabalho da criança e do adolescente para auxiliar na renda familiar;
- Em relação à saúde, a população apresentava alto índice de doenças respiratórias (67,29%), doenças intestinais e outras relacionadas à baixa renda, falta de saneamento básico, deficiência alimentar e outras carências das populações pobres, sobretudo desnutrição infantil;
- Em relação à segurança da comunidade, havia problemas provenientes do uso de drogas, roubo, violência, desemprego e alcoolismo entre homens e mulheres. O desemprego atingia 32% entre homens e mulheres responsáveis pelas famílias;
- A renda de 60,24% das famílias situava-se na faixa de zero a três salários mínimos. Predominavam famílias com renda familiar na faixa de um a dois salários mínimos, e 38% viviam com menos de um salário mínimo ou sem renda fixa;
- Com relação à mulher, os dados indicaram superioridade numérica em relação aos homens e reforçaram as precariedades em nível de renda, educação e profissionalização. Somavam-se a isso outras dificuldades, como responsabilização pelo cuidado com os filhos, alto índice de alcoolismo, comprometimento de saúde física e mental, gravidez precoce, violência, analfabetismo e discriminação racial.

A partir do levantamento da situação da comunidade, iniciou-se o trabalho de reestruturação das comunidades mais vulneráveis situadas na parte continental de Florianópolis, a partir de parcerias entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Caixa Econômica Federal (CEF), a Companhia de Habitação do Estado de Santa Catarina (COHAB/SC), a UFSC, juntamente com as associações que tiveram participação importante: Organizações Não Governamentais (ONGs), especialmente o Centro de Documentação e Evangelização Popular (CEDEP). Por meio dessa parceria, foram realizadas

melhorias na infra-estrutura e a implantação de serviços voltados para crianças e adolescentes.

O referido deslocamento das famílias estava associado, dentre outros aspectos, à necessidade de construir-se a via expressa, acesso principal à ilha de Florianópolis.

A região onde se localiza a creche pesquisada, uma das nove comunidades que foram incluídas no referido projeto, foi priorizada para a implantação do projeto de Regularização Fundiária e Urbanização, por ser considerada a que concentrava o maior número de famílias em situação de pobreza e precária infra-estrutura urbana.

Em 1996, iniciou-se a remoção das famílias que ocupavam a faixa de domínio do Departamento Nacional de Estradas e Rodagem (DNER) da BR-282, Via Expressa, para outro local onde se implantou a creche pesquisada.²³

Nesse contexto, foi construído o conjunto habitacional, também denominado “abrigo provisório”,²⁴ local de acolhimento das famílias enquanto suas precárias moradias eram substituídas por novas casas. Os critérios para atendimento das famílias eram: habitações precárias; aquelas atingidas pelo sistema viário e pelos equipamentos comunitários; e aquelas com espaço para gerar novas moradias.

A creche pesquisada foi instalada inicialmente no abrigo provisório, juntamente com as famílias abrigadas temporariamente. Ela permaneceu em funcionamento, nesse espaço provisório e inadequado, de janeiro de 2001 até outubro de 2005, ou seja, por quatro anos e nove meses. Outras duas unidades de educação infantil foram inseridas na comunidade, ambas vinculadas à Rede Municipal de Educação de Florianópolis, e atendem a crianças na faixa etária de zero a seis anos. Elas desenvolvem projetos para crianças estudantes do ensino fundamental, que têm como objetivo acolhê-las no turno oposto ao da escola e fornecer, além de alimentação, apoio didático-pedagógico.

²³ Em 1997, foram viabilizados recursos para os projetos sociais, dentre eles, a implantação da creche. Houve a participação da comunidade, por meio das assembléias gerais comunitárias, na discussão do uso das áreas coletivas, incluindo-se a creche.

²⁴ Atualmente, o abrigo provisório acolhe 32 famílias, em apartamentos de 43m, que contêm sala, cozinha, banheiro e dois quartos.

2.3 A TRAJETÓRIA DA CRECHE

Abordar a trajetória da creche é tarefa de grande complexidade, pois implica trazer o contexto do qual a creche faz parte, sua comunidade, seus protagonistas: as famílias, as crianças e os profissionais da unidade. Sistematizar essa trajetória foi um dos desafios deste estudo, principalmente por se tratar de um assunto pouco documentado²⁵.

A comunidade na qual a creche se insere integra nove comunidades da parte continental de Florianópolis e se formou a partir de 1991, de forma desordenada. Residem nela 1.109 famílias, em 947 moradias, e totaliza 4.526 habitantes²⁶. Dessas moradias, 162 são co-habitações, ou seja, local onde mais de uma família mora no mesmo domicílio. O conjunto de nove comunidades abriga cerca de 30.000 habitantes.

A creche pesquisada tem história mais recente, se comparada com o início das atividades da Rede Municipal de Educação²⁷ com crianças de zero a seis anos. Foi implantada como projeto piloto da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, denominado Projeto Alternativo,²⁸ que existiu no período de 2001 a 2005. Sua inauguração, em janeiro de 2001, ocorreu vinculada à necessidade de funcionamento do conjunto habitacional. Constava em uma das cláusulas do projeto Habitar Brasil que a liberação de recursos ocorreria condicionada à implantação da

²⁵ A fonte de dados para compreender esse processo foi o projeto inicial de criação da creche, gestão-1996-2000, que cedeu todos os relatórios de gestão referentes à implantação e ao acompanhamento de todo o processo. Também se caracterizou como fonte de dados a história contada pelas pessoas que fizeram e fazem parte da creche.

²⁶ Do total de habitantes, 40,83% têm mais de 15 anos. Há predominância da faixa etária de 20 a 40 anos nos homens e mulheres, o que revela que a população é jovem, está em idade produtiva. Em relação à população de zero a seis anos, são 1.114 crianças, que perfazem um total de 24,62% dos habitantes (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA CRECHE, FLORIANÓPOLIS, 2003).

²⁷ O atendimento público municipal das crianças de zero a seis anos em Florianópolis iniciou-se na década de 1970. Segundo Ostetto (2000), a primeira construção que abrigou as crianças da comunidade da Colônia (parte continental de Florianópolis) foi em 1976, numa igreja adaptada, que recebeu uma das três unidades piloto de um projeto da Secretaria da Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS). Essa primeira creche foi criada pela necessidade de a comunidade ter um local para as crianças ficarem enquanto os pais ou responsáveis trabalhavam.

²⁸ A intenção da Divisão de Educação Infantil (a alteração do nome de divisão para departamento aconteceu em 2004, na gestão atual da prefeitura) da PMF, com a implantação de um projeto alternativo, era atender alguns direitos das crianças e difundir esse atendimento a outras comunidades. Eram objetivos do projeto: ampliar o atendimento às crianças que não estivessem efetivamente matriculadas em centros de educação infantil de Florianópolis; atender a crianças de três a seis anos; possibilitar a essas crianças condições saudáveis de vida, mediante atividades orientadas de cuidado e educação; equipar os espaços físicos: duas salas e demais dependências, para uso coletivos dos dois grupos, realizando um trabalho pedagógico baseado na integração da criança de diferentes idades; complementar a educação familiar por via do atendimento às crianças (FLORIANÓPOLIS, 2001).

creche, dentre outros investimentos na área social. A creche configurou-se como projeto prioritário no âmbito social.

De janeiro de 2001 a outubro de 2005, a creche localizava-se no andar térreo do prédio de moradores, chamado de abrigo provisório,²⁹ e dividia com outros projetos o espaço físico. Esse abrigo provisório³⁰ compunha-se por uma área social e apartamentos.

O projeto político-pedagógico da creche previa a interação, nas áreas livres, entre crianças, jovens e idosos. Segundo relatos da diretora da creche, as crianças vivenciavam esses momentos por meio de musicalização, danças, jogos, festas, comemorações. Efetivava-se uma articulação entre os diversos projetos sociais.

A creche, com o Projeto Alternativo, possibilitava o atendimento às crianças da comunidade, o que liberava os pais para o mercado de trabalho, como também atendia às crianças em risco social e de vida, tais como: crianças desnutridas, vítimas de abandono, violência e maus tratos, e crianças soropositivas.

Atendia, em duas salas, a 48 crianças em período integral, de três a seis anos, e 25% das vagas eram para as crianças em risco social e de vida.

As atividades educativas sugeridas no projeto Alternativo incluíam:

[...] atividades lúdicas, de lazer, educação e cuidado, entendendo que esta ação não seja considerada como assistencial, mas com atividades intencionais e planejadas, buscando o melhor atendimento a estas crianças em local seguro, educativo e prazeroso, em período integral (FLORIANÓPOLIS, 2001, p.5).

²⁹ A creche ocupava parte do andar térreo do conjunto habitacional, dividia o espaço físico com outras entidades, como a Fundação Municipal de Esportes, Fundação Franklin Cascaes, Secretaria de Desenvolvimento Social, com o grupo da terceira idade, Secretaria de Educação, com projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funcionava no período noturno. Projetos como escolinha de futebol, aulas de violino, atividades de xadrez, dentre outros, ocorreram com amplo envolvimento da comunidade. Os projetos estiveram em funcionamento até 2003, quando assumiu a nova gestão (2004-2008) na Prefeitura Municipal de Florianópolis. Atualmente, o único projeto com envolvimento de recursos públicos na comunidade é o Centro de Educação Complementar (CEC), que funciona precariamente nas dependências do abrigo provisório.

³⁰ O espaço caracteriza-se como local onde as famílias são abrigadas enquanto suas casas são demolidas e são construídos os novos “chalés” ou apartamentos. Segundo dados dos moradores da comunidade, as novas construções, denominadas “chalés”, são inadequadas para o número de integrantes das famílias, além de ser construídas com material de qualidade ruim. Apresentam variados problemas de estrutura, como é o caso do telhado que não contém as chuvas. Os chalés caracterizam-se como construção de alvenaria, com dois pavimentos, contêm, no primeiro pavimento, a cozinha conjugada com a sala e um banheiro, no segundo piso, há dois quartos pequenos. Dentre as dificuldades enfrentadas pelos moradores das casas, a escada de acesso para os quartos é a que apresenta maior risco de provocar acidentes. O valor do imóvel varia entre R\$9.000,00 e R\$12.000,00, é financiado pela Cooperativa de Habitação, e as famílias pagam prestação de em torno de R\$25,00 a R\$ 40,00 ao mês, dependendo da renda familiar.

O projeto inicial previa a participação das famílias nas discussões, nos planejamentos e nas avaliações da unidade. A proposta pedagógica previa a estruturação de atividades de rotina, como alimentação, higiene e trabalho com oficinas pedagógicas de artes plásticas, dobraduras, musicalização, multimídias, movimento corporal, culinária, artes cênicas, literatura infantil, brincadeiras, jogos didáticos.

A avaliação³¹ do primeiro ano de implementação da creche trazia, dentre outros aspectos, a participação das famílias na festa julina, como um dos momentos de importância do encontro da comunidade. A avaliação do trabalho com as famílias no mês de julho, com entrega de avaliação do primeiro semestre, abordava o desenvolvimento da criança e também incluía sorteio de agasalhos para crianças, além de orientações sobre a saúde (FLORIANÓPOLIS, 2002, p.123).

De acordo com esta avaliação, nesse contexto inicial de organização dos trabalhos, ocorria a convivência com uma série de problemas: surto de ratos e carrapatos; conflitos entre moradores no cotidiano; vigilância das famílias quanto ao trabalho realizado na creche; precários hábitos de higiene dos moradores, que prejudicavam o funcionamento do conjunto habitacional, incluindo-se os vários projetos, como a creche.

No segundo semestre do ano de 2005, foi concluída a construção adequada da creche, em frente ao conjunto habitacional. Essa mudança de espaço físico possibilitou ampliar o número de crianças atendidas e expandir o direito à educação infantil para outras famílias.

2.4 A CRECHE ATUALMENTE

A nova construção da creche seguiu os “padrões” das demais construções das creches da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. A creche abriga 116 crianças com idade de um ano e dois meses a seis anos, filhas de 98 famílias. O espaço físico interno inclui seis salas, com três banheiros coletivos; um amplo refeitório, onde, além das refeições, também se realizam reuniões nas paradas pedagógicas, reuniões de pais, festas e apresentações teatrais; uma sala de direção; uma sala de professores, usada para reuniões e lanches; dois banheiros

³¹ Relatório Técnico de Trabalho Social, segundo semestre de 2002.

para os adultos; uma cozinha e uma dispensa para armazenar os alimentos; além de uma lavanderia; sala de educação física; e um depósito de material.

Externos à creche há dois parques amplos, com brinquedos e casinha de boneca, um solário para os bebês e um espaço que contém uma horta com compostagem, além de um jardim, que vem constituindo um belo espaço, a partir da participação de adultos e crianças, tanto na jardinagem quanto na decoração com desenhos e pinturas. Observam-se, nos desenhos das paredes, nos cantinhos, nas fotos, em painéis, calendários e murais, a forte participação infantil na decoração dos espaços, e como são estruturados e organizados.

A creche fornece quatro refeições (de qualidade) diárias às crianças, com sobremesa. O cardápio é elaborado por nutricionistas e atende às necessidades nutricionais da criança.

Em relação à saúde, a creche estabeleceu parceria com o posto de saúde da comunidade, que, por meio das agentes de saúde,³² realiza acompanhamento das crianças e de suas famílias³³. Em caso de emergência de atendimento da criança no posto de saúde,³⁴ é expedida pela creche uma Comunicação Interna (CI), para que a criança tenha prioridade no atendimento.

O trabalho desenvolvido com as crianças e suas famílias segue as orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por meio da equipe do Departamento de Educação Infantil, e concretiza-se no projeto político-pedagógico construído pela equipe de profissionais da unidade.

O critério de ingresso das crianças para o ano de 2007 baseou-se na Portaria 91/2006,³⁵ da Secretaria de Educação de Florianópolis, de acordo com a Lei 9.394/96 e legislação complementar. Prioriza-se o atendimento a crianças com menor renda *per capita*, cujos pais ou responsáveis exerçam atividade remunerada e residam no município de Florianópolis. Em função de polêmicas acerca da prioridade de atendimento às crianças filhas de pais ou responsáveis que exerçam atividades remuneradas, para o ano de 2008, foi alterada a forma de ingresso constante na

³² Projeto Saúde da Família.

³³ A creche apresenta taxa elevada (19,83%) de crianças soropositivas, que necessitam de aproximação constante com os profissionais da área da saúde.

³⁴ Nas entrevistas com as famílias, foi recorrente a reclamação quanto ao atendimento do referido posto, principalmente pela dificuldade de agendamento de consultas.

³⁵ Embora desde 1988 toda criança tenha direito à creche, muitos municípios têm critérios seletivos para as matrículas, já que apenas um pequeno número de crianças é atendido pelas instituições públicas.

Portaria 92/2007, cuja prioridade passou a ser a menor renda *per capita* e as situações de vulnerabilidade social das crianças.

Na comunidade pesquisada, além de haver grande número de crianças em situação de vulnerabilidade social, sabe-se que uma quantidade expressiva de crianças ficará sem atendimento público municipal, uma vez que, segundo informações obtidas no posto de saúde da comunidade (REGISTRO DE CAMPO, 04/06/2007), as taxas de nascimento, que variam de 70 a 110 crianças ao mês ³⁶, não são acompanhadas da expansão da oferta de vagas na rede. Essa constatação confirma os estudos que revelam que as políticas públicas ainda não garantem a democratização do acesso à creche por todas as crianças no país (ROSEMBERG, 1999).

A lista de espera para o ano de 2007, até outubro, compunha-se de 142 crianças. Esses dados caracterizam a insuficiência de vagas, que totalizava, no final do ano, uma lista de espera de 115 crianças³⁷.

As crianças permanecem em período integral na instituição, com atendimento das 07h às 19h. A formação dos grupos de crianças atende a critérios definidos pelo Departamento de Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação (RME), assim estruturada:

Tabela 1: Grupos de crianças em 2007

Grupo	Idade	Nº. de crianças	Nº. de adultos
G-3	1 ano a 2 anos	15	1 professor e 1 auxiliar de sala
G-4A	2 anos e 1 mês a 3 anos	15	1 professor e 1 auxiliar de sala
G-4B	2 anos e 1 mês a 3 anos	15	1 professor e 1 auxiliar de sala
G-5	3 anos e 1 mês a 4 anos	20	1 professor e 1 auxiliar de sala
G-6	4 anos e 1 mês a 5 anos	25	1 professor e 1 auxiliar de sala
G-7	5 anos e 1 mês a 6 anos	25	1 professor e 1 auxiliar de sala

Os grupos que tiverem crianças com necessidades especiais contam com mais um auxiliar com formação específica para o trabalho, critério estabelecido pela RME.

Em relação à formação da equipe, ela configura um quadro estável, atualmente com pequena rotatividade³⁸ de profissionais, com 34 deles distribuídos

³⁶ Na comunidade, a idade média para as mulheres terem o primeiro filho é de 12 anos.

³⁷ As 27 crianças que constituem a diferença entre outubro e dezembro foram chamadas por outras creches.

em diferentes cargos, atribuições e com diferentes cargas horárias, conforme especificado na tabela a seguir:

Tabela 2: Formação da equipe de profissionais da creche

Quantia	Cargo	Formação	Carga Horária
01	Diretora	Pós-graduação (especialização)	40 horas
01	Auxiliar de Ensino (exerce atividade administrativa)	Pós-graduação	40 horas
07	Professores	01 com curso superior incompleto (ACT ³⁹) 02 com curso superior 05 com pós-graduação	40 horas
13	Auxiliares de sala	04 com magistério 06 cursando Pedagogia (à distância) 02 pós-graduadas (especialização) 01 cursando pós-graduação (Especialização em Educação Infantil na modalidade à distância)	30 horas
04	Merendeiras	04 com ensino fundamental incompleto	30 horas
04	Serviços Gerais	04 com ensino fundamental incompleto	30 horas
04	Vigilantes	03 com ensino fundamental completo 01 cursando supletivo	36 horas

Os profissionais que desempenham atividades relacionadas aos serviços gerais, merendeiras e vigias pertencem à comunidade, e esse é um dos critérios para a contratação pela creche. Esse critério tem como objetivo gerar emprego à comunidade.

2.4.1 A Relação da Creche com a Comunidade

Diferentemente da comunidade circundante, a creche é um espaço estruturado, cuidado e respeitado pelos moradores. O fato de toda a iluminação da comunidade estar danificada, mas, em torno da creche, todas estarem em perfeito funcionamento revela o apreço dos moradores da comunidade com o local.

A creche é um espaço de encontros, acolhimentos, que as famílias procuram diante dos mais variados problemas que enfrentam no cotidiano de suas vidas. É também o espaço do brechó,⁴⁰ dos bingos,⁴¹ das apresentações de danças e teatros

³⁸ Já houve momentos em que os profissionais não se adaptaram à instituição, em função da localização, o que ocasionava mudanças freqüentes no quadro. A partir de 2005, as pessoas com contrato temporário de trabalho foram sendo efetivadas na unidade, por meio de concursos públicos.

³⁹ Admissão por Caráter Temporário.

⁴⁰ São vendidas por preço irrisório à comunidade da creche peças de vestuário doadas.

das crianças, que são valorizadas tanto pelos profissionais da creche como pelas famílias. As famílias são convidadas para participar das atividades pedagógicas, assim como das atividades festivas, que acontecem em datas comemorativas e em outras ocasiões. Elas são aguardadas pelas famílias das crianças, por ser um motivo para encontro.

A creche é o espaço onde as famílias solicitam a utilização do telefone, em caso de necessidade, já que na comunidade inexistem telefones públicos. É o único espaço com máquina de xerox, solicitado pelos moradores quando dele precisam. Também é onde buscam orientações sobre consultas médicas, funerais, questões jurídicas, psicológicas, dentre outras.

A comunidade vive circunscrita a suas fronteiras, há poucas possibilidades de os moradores saírem do espaço. Essa realidade pode ser analisada por meio do questionário, preenchido juntamente com as famílias, sobretudo quando aborda o lazer da família e atividades nos finais de semana. No caso da creche, as crianças conhecem outros espaços a partir das oportunidades oferecidas pela unidade.

2.4.2 Caracterização das Famílias da Creche

No momento inicial desta pesquisa, a creche deparava-se com a necessidade de conhecer mais profundamente as famílias das crianças. Nesse sentido, a equipe técnica da unidade, optou por realizar um levantamento a partir de um questionário⁴² (Anexo 1). O preenchimento do questionário ocorreu por meio de uma entrevista⁴³ entre o professor ou auxiliar de sala com um dos responsáveis pela criança.

O documento contém informações sobre: identificação da criança; identificação dos pais ou responsáveis; situação socioeconômica familiar (condições de moradia, escolaridade dos pais ou responsáveis, profissão etc.); situação sociocultural familiar (procedência, costumes); saúde da criança; desenvolvimento da conduta da criança (sono, alimentação, autonomia, regras, lazer etc.).

⁴¹ Nas festividades da creche, são obtidos, mediante doação de pessoas amigas da creche, eletrodomésticos, equipamentos para casa, peças de vestuário, calçados, para que sejam sorteados entre as famílias.

⁴² Trata-se do primeiro documento da creche com dados sobre as famílias, desenvolvido com o intuito de conhecê-las e colher subsídios para a elaboração do projeto político-pedagógico.

⁴³ A duração média dos encontros foi de 30 minutos e eles organizaram-se com agendamento prévio, para que a creche e a família estivessem organizadas. Em sua maioria, as entrevistas aconteceram no primeiro semestre de 2007.

Dos 116 questionários previstos para ser preenchidos pelas famílias, 85 foram concluídos até maio de 2007⁴⁴. Num levantamento preliminar, pois não houve acesso a todos os questionários, o perfil aproximado das famílias é como segue:

- Em relação à procedência, 34,11% delas são naturais do Planalto Catarinense, destaca-se numericamente a cidade de Lages; 29,41% provêm do oeste do estado, mais precisamente das cidades de Campos Novos e Chapecó; 16,47% são da região da Grande Florianópolis; e uma média de 2,35% e 1,17%, do sul e do norte do estado, respectivamente; e 16,47% vêm de outros estados.
- Quanto à idade da família, os dados apontam que, entre os pais (homem) ou responsáveis, a média mais alta está entre 21 e 29 anos, que representa 49,12% do total, seguida da faixa etária de 30 a 39 anos, com 38,59%. Obtiveram-se dados de apenas 57 deles, uma vez que os outros omitiram a informação sobre a idade. Para as mães ou responsáveis, dados de 70 questionários mostraram que a média também está na faixa de 21 a 29 anos, com taxa de 57,14%; seguida da faixa compreendida entre 30 e 39 anos, com 31,42%.
- Quanto à escolaridade, um número grande de pais (homens e mulheres) tem o Ensino Fundamental incompleto, e a grande maioria tem apenas nível primário: 83,92% dos homens e 73,52% das mulheres; em relação ao Ensino Fundamental completo, as mulheres têm taxa de 17,64% e os homens, 12,54%. Apenas dois homens completaram o Ensino Médio, o que perfaz uma taxa de 3,57% e cinco mulheres, com taxa de 7,35%. Em alguns questionários, o grau de instrução do pai ou da mãe estava omitido e em apenas um questionário a mãe se intitulou analfabeta.
- Em relação à profissão dos pais ou responsáveis, a maior parte dos empregos masculinos são atividades informais, como pedreiro, servente, lavador de carros, vigilante, *motoboy*, reciclador de lixo, pintor, mecânico, destacam-se, em maior número, os trabalhadores da construção civil. Para as mulheres, também prevalecem as atividades informais, como doméstica, diarista, auxiliar de serviços gerais, recicladora de lixo, do lar, cozinheira etc.

⁴⁴ A justificativa das professoras e auxiliares com relação ao não-preenchimento de todos os questionários residiu na dificuldade de agendamento de horário com algumas famílias.

- O maior índice de pessoas por domicílio corresponde a quatro, com percentual de 37,5%, seguido da taxa de 18,05%, referente aos domicílios com oito moradores ou mais. As demais famílias apresentam médias que variam de duas a sete pessoas.
- De 77 famílias que responderam ao item residência própria,⁴⁵ 81,81% disseram que a tem, enquanto 5,19% moram em imóveis alugados e 12,98% configuram-se como outros (moradas emprestadas, sublocadas etc.).
- A maioria das famílias dispõe em sua residência de eletrodomésticos, como geladeira, fogão, forno de microondas e TV.
- A renda familiar, dado que não constava no questionário, mas foi obtido por meio da ficha de matrícula das crianças, varia de R\$10,00 a R\$397,47 *per capita*.

2.4.3 A Relação da Creche com as Famílias

A história da creche na comunidade, iniciada no ano de 2001, é marcada pela forte aproximação dela com as famílias, objetivo contemplado no projeto inicial, conforme se abordou anteriormente, e que vem sendo viabilizado ao longo dos anos. Essa relação creche-família é também marcada por dificuldades, conflitos, encontros e desencontros, idas e vindas.

Embora não haja projeto formal ressaltando a relação da creche com as famílias, as práticas e posturas voltadas para esse objetivo estão contempladas no contato cotidiano com as famílias, tanto da porta de sala quanto em momentos de festas, em reuniões⁴⁶ para discutir encaminhamentos coletivos em que as famílias que compõem o universo da creche são reiteradamente convocadas. Há também reuniões para apresentação da proposta pedagógica e avaliações individuais das crianças com os pais ou responsáveis.

Uma das dificuldades nessa relação está vinculada principalmente a problemas de saúde das crianças, que as impossibilita de freqüentar a creche, acarretando descontentamento da família. São situações nas quais pais, mães e

⁴⁵ O índice positivo de residências próprias deve-se ao projeto do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) de construção de residências na comunidade.

⁴⁶ Na primeira reunião com as famílias, em março de 2007, às 17h00, a presença de membros da família ultrapassou 56%, o que foi considerado positivo pela creche.

responsáveis não têm outro local para deixar seus filhos, uma vez que as condições de trabalho extradoméstico não permitem que eles permaneçam com seus filhos. Associada a essa dificuldade, acrescenta-se outra que se refere aos dias de reuniões pedagógicas,⁴⁷ greve, falta d'água, dentre outras situações que inviabilizam o atendimento às crianças.

2.5 PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha do campo empírico deste estudo direciona-se para a relação entre uma instituição de educação infantil e famílias, numa realidade particular, definida a partir de um contexto histórico-cultural próprio. Trata-se de um estudo de caso feito numa instituição de educação infantil municipal constituída por uma população de baixa renda⁴⁸, situada na periferia urbana da cidade de Florianópolis.

A comunidade revelou-se como um espaço heterogêneo, com uma diversidade de constituição de famílias identificadas no processo de interação com a creche e a comunidade. Na pesquisa etnográfica, o “contexto” no qual se busca situar o fenômeno estudado é o mundo de significado do sujeito pesquisado, o ponto de vista do “nativo” (SARTI, 2007, p.13). Isso implica tomar como referência não apenas o ponto de vista do pesquisador, mas significa entender que há outro mundo a ser desvendado. Trata-se de possibilitar a maior aproximação possível entre o ponto de vista do outro e do pesquisador, a fim de dar significado ao fenômeno pesquisado.

O estudo de caso pode definir-se como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (MERRIAN, 1988 apud SARMENTO, 2000, p.9). Neste estudo, a pesquisa empírica conduz à compreensão de um grupo social, no caso, as famílias usuárias dos serviços de educação infantil e as relações de que estabelecem, na ótica da complementaridade educativa.

⁴⁷ É uma parada mensal, instituída pela Rede Municipal de Educação da PMF, com objetivo de possibilitar encontros entre a equipe de profissionais da unidade para estudos, planejamentos, reuniões administrativas, avaliações. O calendário escolar de 2008 não prevê datas para reuniões pedagógicas, pois o encaminhamento é atender as crianças nos 200 dias letivos.

⁴⁸ Nesse estudo, população de baixa renda é concebida como a população cuja renda familiar *per capita* se situa aquém do mínimo indispensável para atendimento das necessidades básicas no âmbito do consumo privado (ROCHA, 1996).

A perspectiva metodológica constitui abordagem qualitativa com ferramentas provenientes da etnografia⁴⁹. Para Sarmiento (2003), os estudos que utilizam a pesquisa etnográfica evidenciam a natureza sociocultural da investigação, revelando contextos singulares de ação. Nesse sentido, um estudo de caso etnográfico, segundo o autor citado, “impõe a adoção de um desenho investigativo e sugere o emprego de métodos convergentes com tal orientação” (Idem, p.16).

Os elementos metodológicos decorrentes da pesquisa de orientação etnográfica compõem-se por: permanência prolongada do investigador na comunidade, de modo que possa pessoalmente recolher as informações pela observação participante e entrevista com as famílias da creche; o interesse tanto pelos pormenores quanto pelos acontecimentos relevantes do cotidiano do contexto investigado; o interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos da simbolização do real (SARMENTO, 2003).

Cabe ressaltar que, mesmo em se tratando de um contexto específico, as análises resultantes deste estudo podem possibilitar reflexões para a educação infantil, em geral, desde que sejam consideradas as múltiplas determinações que influenciam esse contexto particular.

Para realização da pesquisa de campo, solicitou-se, por meio de documento, à Prefeitura Municipal de Florianópolis, autorização⁵⁰, que foi consentida, condicionada a alguns critérios: que o trabalho se desenvolvesse com o conhecimento e consentimento dos profissionais da referida unidade; as observações e o trabalho a ser desenvolvido deveriam estar articulados com a proposta pedagógica da unidade e com os princípios que fundamentam a prática pedagógica na educação infantil no município de Florianópolis; quaisquer tipos de intervenção pedagógica por parte da pesquisadora deveriam ser pensados e discutidos previamente com os profissionais do grupo em que organizaria seu “projeto de trabalho”; a utilização das imagens das crianças, bem como quaisquer outras produções culturais, deveria ter autorização da direção da unidade e das famílias das crianças.

⁴⁹ Método advindo da antropologia em que o pesquisador participa ativamente da vida e do mundo social que estuda, compartilhando seus vários momentos (COHN, 2005, p.10).

⁵⁰ Parecer 44 da Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação e Departamento de Educação Infantil, maio de 2007.

O início dos trabalhos na creche pesquisada exigiu aproximação cuidadosa e postura criteriosa tanto com relação ao encaminhamento metodológico quanto ao ingresso como pesquisadora no campo. A consideração da creche em sua singularidade, permeada por determinações econômicas, políticas e sociais mais gerais, refletida no cotidiano da comunidade, das famílias e, sobretudo, da creche, implicaram um processo de pesquisa desafiador.

A creche pesquisada, ao mesmo tempo em que traz semelhanças com outras creches, diferencia-se por sua particularidade. Portanto, compreender sua singularidade requer o exercício da mediação, ou seja, considerar as mediações que constituem a creche em estudo. Fonseca (2000, p.20) contribui em relação à importância da mediação, considerando que:

Da mesma forma que a instituição estabelece demandas de valores e lógicas de organização social, ela é local depositário dos interesses, desejos e ações dos moradores da localidade. Há uma profunda imbricação entre as relações sociais do meio e a instituição de educação Infantil.

Desse modo, o interesse acadêmico voltou-se para a creche, sobretudo para as relações da creche com as famílias, para compreender a complementaridade dessas instituições, sem perder de vista as questões estruturais da sociedade, dentre elas, a ausência de políticas públicas para as famílias.

Os instrumentos da pesquisa baseiam-se em revisão bibliográfica; análise dos documentos referentes à unidade; questionários realizados com as famílias; entrevistas dirigidas com as famílias, com roteiro de temas em que os entrevistados responderam um a um; diário de campo ou de observação, datados de março a dezembro de 2007.

O levantamento bibliográfico possibilitou a aproximação com a produção acadêmica sobre o tema desta pesquisa. As fontes documentais e as referências bibliográficas contribuíram para a construção do corpo teórico. Enfim, a revisão bibliográfica buscou, num contexto mais amplo, visitar criticamente a produção sobre a problemática em questão, possibilitando uma imersão teórica, além da composição do aporte teórico que favoreceu a análise da temática em estudo.

A aproximação com o campo empírico iniciou-se no mês de março de 2007, na primeira reunião pedagógica prevista no calendário da unidade. No contato inicial

com a creche, alguns encaminhamentos se fizeram necessários, em virtude de especificidades da comunidade, sobretudo relacionadas ao tráfico de drogas e à violência, e exigiu, dentre outras questões, a apresentação da pesquisadora aos moradores do local, pelos espaços circundantes da creche. Com a intenção de permanecer durante o ano naquele espaço, segui as “regras estabelecidas”⁵¹ e busquei estratégias de envolvimento e participação. Nesse sentido, participei das reuniões de pais, das festas com as famílias, dos passeios e dos almoços com as crianças, com as orientações de permanência no campo, preferencialmente, no período matutino, com o mesmo carro e percorrendo sempre um único trajeto, sem ousar outros deslocamentos.

Permaneci na creche de março a dezembro de 2007,⁵² inicialmente, pela aproximação com os profissionais, as crianças e suas famílias, buscando a confiança daqueles que se mostravam inseguros com minha presença, uma vez que era a primeira pesquisadora naquele espaço. Em meio a manifestações de acolhimento e desconfiança, a construção das relações de confiança e proximidade acontecia. As crianças me chamavam e buscavam colo, carinho, atenção, envolvidas nas histórias, músicas, poesias e brincadeiras que os professores e eu encaminhávamos⁵³.

Inicialmente, o contato com a creche era semanal, tornando-se mais espaçado à medida que as informações obtidas, tanto documentais como relatos dos profissionais envolvidos na creche, permitiram o acúmulo de material empírico suficiente para as análises e elaborações preliminares da pesquisa.

Os documentos analisados que contribuíram para traçar a trajetória da creche são os seguintes:

- Documentos de implantação da unidade⁵⁴;
- Relatórios referentes à gestão da Prefeitura Municipal de Florianópolis 1996-2000;

⁵¹ Por exemplo, às quintas e sextas-feiras, o deslocamento de “pessoas estranhas à comunidade” é desaconselhável.

⁵² Em momentos durante a pesquisa de campo, necessitei me afastar da comunidade por dois motivos: em função da greve dos servidores públicos municipais da prefeitura, que paralisou algumas unidades, inclusive a unidade pesquisada; e, num segundo momento, durante a presença da tropa de choque da Polícia Militar que, em uma ação para conter a violência, bloqueou o acesso principal da comunidade por 15 dias.

⁵³ Durante o período em que permaneci no espaço da creche, fui solicitada pelos professores e auxiliares quanto à bibliografias, sugestões de atividades, histórias e momentos em que eu participava das atividades juntamente aos grupos de crianças.

⁵⁴ Arquivo da gestão 1996-2000.

- Projeto Alternativo de educação Infantil para crianças de três a seis anos na Creche Habitar Brasil, dez. 2001 (BID);
- Fichas de matrícula das crianças de 2007;
- Questionário socioeconômico de 2007⁵⁵;
- Agenda da Creche de 2007.

Posteriormente, ocorreram as entrevistas com as famílias, que tiveram como pano de fundo a produção preliminar da pesquisa a partir dos documentos, depoimentos e registros referidos, de setembro a novembro de 2007. Quanto ao local das entrevistas, inicialmente, considerou-se a possibilidade de realizá-las nas residências das famílias entrevistadas, com a intenção de deixá-las mais à vontade. No entanto, percebeu-se a necessidade de preservar o espaço familiar, e optou-se por realizá-las nas dependências do Centro de Educação Complementar (CEC), situado no prédio do abrigo provisório, mas, em função de acontecimentos relacionados à violência na comunidade, realizaram-se as entrevistas na creche pesquisada. Sobre a necessidade de alterações no percurso da pesquisa, Zago (2003, p.293) considera que: “o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção”.

Há hoje consenso entre os estudiosos da família sobre as variações nas formas de composição dos grupos familiares. Partindo dessa afirmação, apontam-se critérios para a seleção das famílias entrevistadas. Foram escolhidos grupos familiares heterogêneos, ou seja, priorizando-se a diversidade de organização dos arranjos familiares. Foram entrevistadas famílias cujos pais são casados ou vivem em união estável; pais e mães separados que criam seus filhos sozinhos ou com novos companheiros; mães solteiras; avós responsáveis⁵⁶ pelas crianças e casais homossexuais. Diversificou-se a seleção em relação à idade das crianças, ou seja,

⁵⁵ Questionário para o levantamento de dados socioeconômicos e demográficos das famílias usuárias dos serviços da creche (Anexo 1).

⁵⁵ Destacam-se como pessoas com significativa relevância para conhecer o processo histórico da creche a diretora, que desde a inauguração permanece à frente da unidade (eleita pela comunidade), a ex-prefeita da capital na gestão 1996-2000; o vigia da creche, que também iniciou seus trabalhos no local, juntamente com a criação da creche; e o presidente de associação de moradores. Todos foram entrevistados para a pesquisa, no intuito de construir a trajetória da unidade pesquisada.

⁵⁶ Das duas avós selecionadas para a entrevista uma é casada e outra, separada, com elevado número de integrantes na família. Ambas se encontram na condição de responsáveis pelas crianças, em função do falecimento das mães, ambas jovens, uma delas vítima da violência e outra, de problemas de saúde.

ouviram-se famílias com crianças de três a seis anos de idade e considerou-se ainda a renda *per capita*⁵⁷ dos integrantes das famílias, que varia de R\$10,00⁵⁸ a R\$432,00 mensais.

Diante dos critérios estabelecidos, utilizaram-se as seguintes fontes para o mapeamento das famílias selecionadas para as entrevistas: o questionário realizado pelas professoras e auxiliares com as famílias no primeiro semestre de 2007, as informações constantes nas fichas de inscrição da matrícula e informações obtidas com a direção da creche, a qual orientou em relação aos dados que não estavam claros nos documentos, sobretudo quanto à composição dos arranjos familiares, nos quais se contou também com o auxílio das professoras e auxiliares dos grupos, profissionais mais próximas dos contextos familiares e detentoras de informações importantes para a pesquisa.

Realizou-se uma amostra qualitativa com dados quantitativos, à medida que se selecionaram para a entrevista⁵⁹ dez famílias do universo de 99 que compõem a unidade, ou seja, 10% do total. De um total de nove mulheres e apenas um homem, as 10 pessoas entrevistadas foram ouvidas pela primeira vez em uma pesquisa.

Quanto ao número de entrevistados, interessa a representatividade, nesse caso, cita Zago (2003, p.297): “precisamos fazer entrevistas que cubram todo o leque do meio pesquisado. O ideal é ponderar os critérios de seleção”. Ao estabelecer alguns critérios de seleção, levou-se em conta a seleção de famílias que possibilitassem ter uma visão ampla da questão levantada, evitou-se privilegiar as “boazinhas”.

Do universo pesquisado, 39,99% das famílias compõem-se por pais casados ou em união estável, 32,32% de pais separados, 10,10% de mães solteiras, 8,08% de avós, avôs, tias como responsáveis pelas crianças e 2,02% de casais homossexuais. A amostragem ficou composta por três famílias cujos pais ou responsáveis são casados ou vivem em união estável, três famílias de pais separados, nas quais algumas mães vivem com outros companheiros, uma família em que a mãe é solteira, duas famílias em que a criança vive com os avós, que são

⁵⁷ A renda *per capita* leva em consideração todos os rendimentos das pessoas do núcleo familiar, o número de pessoas e o papel da família como unidade solidária de consumo e rendimento.

⁵⁸ A pobreza não pode ser definida de forma única e universal, contudo, pode-se afirmar que se refere a situações de carência, em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico (BARROS, 2000, p. 124).

⁵⁹ Embora as famílias entrevistadas sejam dez, foram levantados dados dos 85 questionários da creche, que possibilitaram inserir duas questões na pesquisa.

casados, e uma família de casal homossexual, conforme é apresentado na tabela a seguir.

Tabela 3: Perfil das famílias entrevistadas

Família	Resp. pela criança	Entrevistado				N. de filhos	Arranjo familiar
		Parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão		
1	avó	avó	42	até 6 ^a série	diarista	3	Avós casados
2	avó	avó	49	1 ^a série	do lar	7	Casal separado
3	pais	mãe	25	1 ^a série	merendeira	4	Pais casados
4	pais	mãe	36	1 ^a série	aux. serviços gerais	4	Pais casados
5	pais	mãe	31	5 ^a série	do lar	3	Pais casados
6	mãe	mãe	26	5 ^a série	faxineira	4	Mãe viúva, vive com outra mulher
7	pai	pai	48	1 ^a série	taxista	2	Casal separado, pai mora sozinho com a filha
8	mãe	mãe	37	1 ^a série	faxineira	4	Mãe mora sozinha com os filhos
9	mãe	mãe	25	2 ^a série	auxiliar de sala	2	Mãe mora sozinha com as filhas
10	mãe	mãe	28	1 ^a série	auxiliar de serviços gerais	3	Mãe mora sozinha com os filhos

Optou-se por chamar as famílias por números de um a dez, com objetivo de preservar a identificação delas.

A realidade das famílias pesquisadas é marcada por inúmeras dificuldades de sobrevivência e um cotidiano permeado por muito trabalho e dificuldade de encontrar emprego com direitos sociais, ou seja, com carteira assinada, benefícios como vale transporte e alimentação, etc. A maioria dos trabalhadores é impulsionada para empregos informais, e cabe às mulheres, em sua maioria, o trabalho de doméstica⁶⁰ ou diarista. O número de integrantes das famílias, em alguns casos, mantêm-se alto, por causa do número de agregados que integram os espaços familiares. Moradias pequenas comportam grande número de pessoas, gerando assim inúmeros problemas. Acompanhando uma tendência do país, a capacidade dos homens adultos de atuar como provedores diminuiu e a força de trabalho feminina cada vez mais aparece como um dos poucos recursos disponíveis para a

⁶⁰ Cerca de 60% das empregadas domésticas no Brasil não possuem carteira de trabalho. Essas trabalhadoras desenvolvem uma atividade informal (DELGADO, 2005, p. 153).

sobrevivência da família.⁶¹ Outro dado significativo em relação às famílias é sua insatisfação com a comunidade que residem e o desejo constante de mudança, na tentativa de criar os filhos em ambiente livre da violência gerada pelo tráfico de drogas e da precariedade de infra-estrutura, dentre outros aspectos negativos.

As famílias pesquisadas, segundo a classificação de Goldani (2002), encontram-se em fase de expansão ou consolidação, portanto, em sua maioria, têm filhos pequenos e concentram maior número de dependentes economicamente. São em grande número chefiadas por mulheres, compostas por diferentes gerações. Em seu estudo sobre políticas de educação infantil brasileira contemporânea, Rosemberg (2002, p.43) afirma que “as taxas de indigência e pobreza incidem mais intensamente sobre famílias tendo filhos na faixa etária de 0 a 6 anos”.

A aproximação com as famílias da creche foi mediada pela direção da creche que nas reuniões com as famílias apresentava aos pais a pesquisa, nos contatos nos momentos festivos destacava a minha presença, como pesquisadora, sendo imprescindível essa mediação para que se estabelecesse uma relação de proximidade e confiança entre pesquisador e pesquisados. O contato com as famílias selecionadas para a entrevista foi mediado pela diretora da creche, que manteve contato com os familiares e aproximou-me, abrindo a possibilidade de agendamento das entrevistas. Nesse sentido, coloquei-me à disposição das famílias para o agendamento de data e horário para as entrevistas, ciente de que a maioria delas desempenha alguma atividade de trabalho, com horários pouco flexíveis. Assim, os encontros com os entrevistados ocorreram em horários diversos, como no momento em que a creche iniciava suas atividades e as crianças chegavam no horário de intervalo do almoço, no decorrer do período matutino ou vespertino. Portanto, os encontros variaram das 07h às 18h, não ocorrendo, em nenhuma situação, no período noturno.

No início de todas as entrevistas, destacaram-se os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato dos entrevistados, o tempo médio de duração das entrevistas, a dinâmica de condução delas, assim como a autorização para usar o gravador. As entrevistas foram autorizadas pelos entrevistados e, em alguns momentos, o entrevistado solicitou que o gravador fosse desligado para poder falar

⁶¹ Essa constatação coincide com os dados do censo demográfico de 2000, que indicam que as mulheres respondem pelo sustento de 24,92% dos domicílios, enquanto os homens, a 75,08 (IBGE, 2004).

algo que considerava sigiloso.⁶² Para Sarti (2007, p.24), as “entrevistas constituem, sobretudo, uma oportunidade singular na vida das pessoas pesquisadas, a oportunidade de falar e, principalmente, de ser escutado. São uma prova rara do reconhecimento de sua existência por alguém que não pertence a esse mundo”.

O roteiro de entrevistas para as famílias procurou investigar a compreensão que tinham da creche na comunidade, a função da creche e das famílias, a compreensão do papel de cada uma das instituições na educação das crianças, as expectativas da família em relação à educação das crianças.

Os registros do caderno de campo contêm dados coletados nas reuniões de pais, nas festas e comemorações com as famílias, nos horários de entrada e saída das crianças e na sala da direção (coleta de documentos), uma sala pequena, próxima ao espaço de lanche dos professores e ao lado da cozinha, portanto, espaço de muitos encontros. A permanência nesse local possibilitou observar a circulação das crianças e suas famílias, as pessoas atendidas na secretaria e, ainda, as falas das professoras e crianças em situação de sala. A circulação pelos espaços da creche e a conversa com os profissionais, ouvir suas opiniões e compartilhar idéias, contribuíram para a compreensão do campo empírico.

Em paralelo à aproximação com o campo empírico, a creche, realizou-se um estudo exploratório piloto, nos meses de março e abril de 2007. O objetivo foi percorrer um caminho com a mesma perspectiva metodológica de pesquisa para vivenciar suas problemáticas. Participaram desse estudo exploratório: a coordenadora pedagógica de uma creche, uma mãe com três filhos que freqüentam essa instituição e outra funcionária da creche, cujo filho a freqüentou.

O estudo exploratório contribuiu para a realização do estudo de caso da creche escolhida como campo da presente pesquisa, considerando-se o alerta de Zago (2003, p.294) com relação aos limites e possibilidades para a compreensão da realidade: “a regra é respeitar princípios éticos e de objetividade na pesquisa, bem como garantir as condições que favoreçam uma melhor aproximação da realidade estudada, pois sabemos que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões”.

⁶² Observou-se que esses depoimentos velados expressam a necessidade de desabafar e, ao mesmo tempo, o pedido de ajuda com relação à situação de risco vivida na comunidade.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DA FAMÍLIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS LEGISLAÇÕES: BREVES CONSIDERAÇÕES

Quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está em inventar a roda novamente.

Kuhlmann Jr. (1998)

3.1 INTRODUÇÃO

Abordam-se neste capítulo os contornos da constituição da família desde sua origem e sua relação com o crescimento, no século XX, da preocupação com a infância, sobretudo relacionada ao surgimento das creches e pré-escolas. A ênfase recai na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e em seus desdobramentos, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A família e as instituições de educação infantil se constituíram no interior da sociedade, com o objetivo comum de cuidar das crianças e de educá-las. Por conseqüência, há entre elas e a sociedade uma estreita relação: influenciam-na e são influenciadas por ela. São partes de um mesmo contexto histórico, social e cultural. Não se pode, portanto, compreender as instituições de educação infantil e as famílias sem considerar o contexto e o sistema social em que estão inseridas.

A compreensão da família como uma das instituições básicas da sociedade, como espaço privilegiado para o desenvolvimento humano é destacada por estudiosos de várias áreas, sobretudo da sociologia e antropologia social,⁶³ como também psicologia, história, economia, direito, filosofia e serviço social.

Nas legislações internacionais e nacionais, a família também se configura como locus privilegiado para o desenvolvimento humano. Destaca-se no âmbito internacional o preâmbulo da Convenção dos Direitos da Criança (1989), em que os Estados-partes declaram-se: “convencidos de que a família, como elemento básico da sociedade e meio natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus

⁶³ A Sociologia e Antropologia são as áreas que apresentam mais tradição nos estudos sobre família. Desde a década de 1980, no Brasil, a historiografia tem desenvolvido o tema de forma mais sistemática, a partir da demografia histórica (COSTA e SAMARA, 1997; FARIA, 1997).

membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias para poder assumir plenamente suas responsabilidades na comunidade” e reconhecem que “a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão” (BECKER, 2004, p.60). No âmbito nacional, o destaque é para a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que afirma: “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (art. 226), e para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que ressalta: “toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da família e, excepcionalmente, em família substituta” (art. 19).

Nesse sentido, a centralidade e a valorização da família na sociedade ocidental contemporânea impulsionam compreendê-la como espaço privilegiado de formação humana. É na família que ocorrem as primeiras relações sociais, assim sendo, ela assume o papel fundamental no processo de educação das crianças. Sambramo (2006, p.139) complementa:

Em se tratando de criança e de desenvolvimento infantil, parece-me evidente, na nossa cultura, que os contextos a serem considerados devam ser a família e a instituição educacional, não somente pela tradição imposta a esses ambientes, mas, sobretudo por serem espaços privilegiados e, freqüentemente únicos, nos quais a vida cotidiana infantil acontece.

Uma premissa básica para compreender a complexidade dessa instituição denominada família é percebê-la historicamente e dentro de suas especificidades. É preciso definir de qual família se fala, em que época, e em qual segmento social.

A forma como a família vem se modificando e estruturando na contemporaneidade impossibilita a compreensão de um modelo único e ideal. Ao contrário, ela manifesta-se como um conjunto de trajetórias individuais, que se expressam em arranjos diversificados e em espaços e organizações domiciliares peculiares (FERRARI e KALOUSTIAN, 2004, p.14). Portanto, para conceituar ou definir o que é família, evita-se considerá-la um modelo único, verdadeiro, com padrão absoluto.

As sociedades ocidentais viveram durante muitas décadas e ainda vivem sob a tutela da família nuclear burguesa, nascida na época clássica, séculos XVI, XVII e XVIII. Gomes Szymanski (2003, p.24) destaca que: “o surgimento do sentimento de

família começa a se delinear com a privacidade da casa, o surgimento da escola, com a preocupação dos pais com os filhos e valorizado pelas instituições, especialmente a Igreja”.

Como consequência desse modelo, algumas “verdades” em relação à família permaneceram historicamente tidas como inerentes ao modelo de família ideal, dentre elas estão a hierarquia, subordinação e o poder conferido à autoridade masculina – o espaço da casa como feminino e o do mundo externo como masculino.

Ao analisar as famílias contemporâneas sob esse prisma, corre-se o risco de aceitar valores, crenças, regras e padrões emocionais, e taxar de “desestruturadas” ou “incompletas” as conjunturas familiares que se afastam desse modelo, sobretudo porque é essa a forma hegemônica de compreensão da família, que está presente na sociedade e regula o discurso das instituições, das legislações, das políticas sociais, dos meios de comunicação. Esses segmentos veiculam um modelo “certo” de viver em família, e geram incompetência e inferioridade dos que não conseguem viver de acordo com esse modelo.

Para Gomes (1988) na contemporaneidade, a família está impressa no “discurso oficial” da família pensada:

Uma união exclusiva de um homem e uma mulher, que se inicia por amor, com a esperança de que o destino lhe seja favorável e que ela seja definitiva. Um compromisso de acolhimento e cuidado para com as pessoas envolvidas e a expectativa de dar e receber afeto, principalmente em relação aos filhos. Isto, dentro de uma ordem e hierarquia estabelecida num contexto patriarcal de autoridade máxima que deve ser obedecida, a partir do modelo pai-mãe-filhos estável (apud SZYMANSKI, 2003, p.25).

A autora considera que há outra família, constatada a partir de seus estudos em comunidades de periferia, que se diferencia do modelo nuclear burguês, que é a família vivida. A família é esclarecida por Gomes (1988 apud SZYMANSKI, 2003, p.26) como “um grupo de pessoas vivendo numa estrutura hierarquizada, que convive com a proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre os adultos e destes com as crianças e idosos que aparecem nesse contexto”.

Diante da predominância de um modelo de família tido como ideal, hegemônico na sociedade, que penetra no imaginário das pessoas, considera-se necessário compreender, mesmo de forma breve, o percurso dessa instituição.

3.2 A FAMÍLIA NA HISTÓRIA

A história traz elementos para compreender-se a família como uma estrutura social tão antiga quanto a própria história da humanidade, e o entendimento da mudança do conceito de família ao longo do tempo.

Engels (2000), ao estudar as fases clássicas da evolução da cultura, assinala três grandes estágios da evolução humana: **estado selvagem**, em que predominava a apropriação dos produtos naturais prontos para a utilização; **barbárie**, quando apareceu a agricultura e a domesticação de animais e, conforme avançaram as formas de trabalho humano, incrementava-se a produção dos recursos da natureza, e **civilização**, que corresponde ao período da indústria, à elaboração cada vez mais complexa dos produtos naturais e ao surgimento das artes. Em relação à família, o autor considera que cada época teve uma formação, sendo o período selvagem correspondente à estruturação por grupos, nos quais cada homem pertencia a todas as mulheres e cada mulher pertencia a todos os homens. Na barbárie, ocorreu a redução do grupo, sendo sua unidade última o par, ou seja, o casal. No estágio da civilização, o modelo predominante era a monogamia, cuja centralidade se encontra na figura masculina e o objetivo é a procriação dos filhos e a preservação da riqueza por meio da herança.

Pôster (1979), ao pesquisar o aspecto psicológico da família, recorre a quatro modelos de famílias européias: a família camponesa e a família aristocrática dos séculos XVI e XVII, a família da classe trabalhadora do início da Revolução Francesa e a família burguesa de meados do século XIX. O autor considera o seguinte sobre o modelo de família européia burguesa:

A família nuclear (pai, mãe, filhos), vivendo na mesma casa, é um ideal de família que surgiu com o advento da revolução francesa e o desenvolvimento da indústria moderna, separando o mundo do trabalho do mundo familiar, instituindo a dimensão privada da família, contraposta ao mundo público. É centrada na privacidade e educação das crianças e tem como características o amor conjugal e entre pais e filhos, a monogamia, cuidado com os filhos no sentido de protegê-los e educá-los com os princípios morais, de higiene e dos bons costumes. A família era um microcosmo privado, um santuário em cujos recintos nenhum estranho tinha o direito de entrar (p.188).

O historiador Philippe Ariès⁶⁴ (1981) destaca as transformações sociais e culturais, por meio da representação da família, desde a era medieval até o século XIX, e salienta que o sentimento de família e de afeição para com as crianças foram construídos historicamente, vinculados a aspectos políticos, sociais e econômicos. Para o autor, a novidade não é a família, mas o sentimento de família. A família provavelmente subsistia no silêncio, e não se conferia valor suficiente a ela. A partir do século XV, a família passou a ser reconhecida e exaltada. Nessa época, era comum as mães enviarem seus filhos a amas de leite, para ser amamentados até seis anos. O grande número de crianças abandonadas nos asilos, o costume de enviar os filhos maiores de sete anos a outras famílias, a fim de que aprendessem ofícios, e o hábito de deixar as crianças pequenas por longos períodos sozinhas são indícios de que a socialização e a educação das crianças era tarefa de adultos estranhos às famílias.

Os sentimentos em relação às crianças alteraram-se profunda e lentamente, especialmente os relacionados ao abandono da prática de enviar os bebês para amas de aluguel e o aprendizado de ofícios em outras famílias. A educação das crianças pequenas passou a ser responsabilidade, primeiramente, dos pais, que assegurariam a transmissão de conhecimentos e valores num espaço privado, que é a casa. Nesse novo espaço de refúgio, a criança passou a ter centralidade, agregando a atenção da família, que se voltou para seu bem-estar físico e emocional.

Essas transformações da família como espaço de privacidade de seus membros, seu recolhimento longe da rua, da praça, da vida coletiva e sua retração dentro de sua casa datam do final do século XVII. No entanto, essa mudança não

⁶⁴ As críticas ao estudo de Ariès ressaltam a visão histórica linear, os limites metodológicos e a limitação dos estudos à família burguesa.

abrangeu as camadas pobres, que mantinham suas crianças afastadas de suas casas (PRIORE, 1997). A partir dessa época, as crianças foram observadas, houve maior preocupação com a higiene e surgiram as vacinas, aspectos que contribuíram para a redução da mortalidade infantil.

Ariès (1981) ressalta que, a partir do século XVIII, a família nuclear burguesa como espaço de formação e socialização das crianças foi questionada por moralistas e educadores, que consideravam necessário separar os adultos das crianças, em função dos malefícios causados pelos mimos, que tornavam as crianças “mal educadas”. O espaço público de formação, no caso, a escola, é uma alternativa para humanizar, disciplinar e ensinar as crianças, em sua maioria, do sexo masculino, já que para a maioria das meninas reservava-se a casa, exceto a algumas enviadas a “pequenas escolas” ou conventos. No entanto, o surgimento da escola não está somente articulado com questões familiares, mas também com a necessidade de formar trabalhadores para as indústrias, a partir da Revolução Industrial.

Campos (1998, p. 41) reafirma que:

As escolas surgiram justamente para responder às necessidades sociais que não eram mais satisfeitas exclusivamente pela educação informal no âmbito familiar, como a construção de identidades nacionais, a socialização das novas gerações para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho e a busca da integração social.

As famílias passaram então a dividir com as escolas a educação de seus filhos, foram delegados poderes e responsabilidades aos educadores, o que modificou a estrutura familiar.

O modelo de família patriarcal, “inicialmente restrito à burguesia, pass[ou] a ser o ideal para a classe operária após o primeiro período da industrialização e se dissemin[ou] como representação social da família e [do] modelo idealizado [dela]” (MACEDO, 1995, p.64).

Esse modelo de família é questionado pela antropologia, conforme destaca Sarti (2006). A autora considera que os estudos da antropologia sobre parentesco, desenvolvidos por Lévi-Strauss na década de 1940, trazem contribuições para a compreensão de família para além dos aspectos biológicos, voltando-se para os

laços de parentesco não como naturais, mas como um fato social. Nas palavras da autora:

A família passou a ser vista como a atualização de um sistema mais amplo, através da reformulação do “átomo do parentesco”, ou seja, a unidade mínima de parentesco que até então era identificada como a unidade biológica (pai, mãe, filho). Para o antropólogo, “o fundamento da família não está na natureza biológica do homem, mas na sua natureza social; as famílias se constituem como aliança entre grupos” (p.41).

Rosemberg (1994, p.39) contribui para o assunto ao evidenciar diferentes autores que abordaram a família em épocas e áreas distintas:

Nos últimos séculos, os estudiosos da família vêm mostrando o quanto o discurso científico tem sido uma força intensa na normatização da família. ARIËS (1960) evidenciou, na passagem do Antigo Regime, a importância do discurso pedagógico para a constituição do ideal de família burguesa moderna centrada na criança; BOULTANSKI (1984) destacou a importância do discurso da puericultura para o enquadramento das famílias europeias da classe operária nas necessidades de expansão do capitalismo. DONZELOT (1977) destacou o peso do discurso médico-higienista e da filantropia no policiamento das pulsões da família europeia e COSTA (1979) assinalou a importância do discurso médico-higienista na transformação da família patriarcal brasileira. BADINTER (1987) mostrou o papel decisivo da psicologia no geral e da psicanálise em particular, na construção da concepção da maternagem científica em consonância com os ideais de aumento da natalidade após as guerras mundiais. Todos processos de normatização da família que responderam a projetos sociais, políticos e econômicos mais amplos. Processos que, ao visarem a normatização das famílias em acordo com o padrão único considerado o normal, o adequado, o justo – estigmatizaram, violentaram o diferente.

O modelo de família conjugal, que se constitui no imaginário social, mais do que na prática, mais como princípio do que como ideal, elegeu-se como dominante no Ocidente, a partir do século XVIII. Desse modelo faz parte o espaço privado da casa, onde está o amor materno e a mãe abnegada, e o pai provedor, figura do espaço público.

3.3 A FAMÍLIA BRASILEIRA NA MEMÓRIA DO TEMPO

No Brasil, o modelo nuclear de organização familiar serviu de base para a tradicional família patriarcal, conforme descrevem autores como Gilberto Freire (1998) e Sérgio Buarque de Holanda (1982).⁶⁵ Os autores caracterizam as famílias brasileiras por uma grande parentela, com sistema hierárquico, autoridade paterna, monogamia e indissolubilidade do casamento.⁶⁶ A família patriarcal em questão, segundo Almeida (1987, p. 55-56), é:

[...] uma espécie de matriz que permeia todas as esferas do social: a da política através do clientelismo e do populismo; a das relações de trabalho e de poder, onde o favor e a alternativa da violência preponderam nos contratos de trabalho e na formação de feudos políticos, muito mais que a idéia de direitos universais do cidadão; e por fim nas próprias relações interpessoais em que a personalidade “cordial” do brasileiro impõe pela intimidade e desrespeita a privacidade e independência do indivíduo, a matriz da família patriarcal, com sua ética implícita dominante, espalhou-se por todas as outras formas concretas de organização familiar, seja na família dos escravos e dos homens livres no passado, seja na família conjugal mais recente.

Autores como Samara (1997), Marcílio (1974) e Côrrea (1994) levantaram em seus estudos a complexidade da família brasileira, afirmando que o conceito de família patriarcal tinha conteúdo densamente ideológico. Para Samara (1997, p.30), “a utilização de uma concepção única e genérica revelou-se historicamente insuficiente para abarcar toda a complexidade social do Brasil, da Colônia ao Império”. São indícios da pouca visibilidade histórica das famílias populares.

Diversos estudos⁶⁷ destacam as transformações da família brasileira, cujo arranjo ou organização é mais amplo desde as mudanças ocorridas na sociedade, pautadas no avanço da urbanização das cidades, na industrialização e modernização da sociedade, nas migrações internas e externas, na crescente presença feminina no mercado de trabalho, assim como na difusão das práticas

⁶⁵ Esses autores são referências relevantes em grande parte dos estudos sobre as famílias e relações raciais no Brasil e devem ser compreendidos no contexto histórico do país.

⁶⁶ Esses autores enfatizaram a homogeneização da família, a partir de uma organização familiar patriarcal, retratada como modelo dominante, desconsiderando a história de outras formas de organização familiar da sociedade brasileira (ALMEIDA, 1987; SAMARA, 1987).

⁶⁷ Ver Bilac (1993), Goldani (1994, 2002), Neder (2004).

anticoncepcionais e na fragilização dos laços matrimoniais, com aumento das separações, dos divórcios e de novos acordos sexuais.

Contudo, estudos demográficos (GOLDANI, 1994, 1998, 2002; DRAIBE, 1994) indicam que a família tradicional brasileira continua sendo a forma mais presente na sociedade, apesar de não ter passado ilesa pelos processos de transformação contemporâneos, pois nela predominam as seguintes características: tendência a diminuição do tamanho médio e maior diversidade de arranjos domésticos e familiares; maior participação das mulheres na força de trabalho; e elevadas taxas de divórcio e mais nascimentos fora das uniões. Nesse perfil estatístico dos arranjos familiares brasileiros, há indicações de que a maior probabilidade de dificuldades socioeconômicas localiza-se nas famílias extensas e chefiadas por mulheres.⁶⁸ Há crescimento do número de famílias monoparentais, cuja chefia da mulher destaca-se em comparação com a do homem, como as mulheres têm filhos pequenos, isso representa menor capacidade de mão-de-obra e necessidade de buscar estratégias para enfrentar as dificuldades e a escassez de recursos materiais. As taxas de divórcio, separação e recasamentos aumentaram, ampliando, assim, as possibilidades de novas famílias constituírem-se, incluindo-se todos os segmentos da população brasileira. Outro fator importante no perfil da família dos anos 1990 é a diminuição da capacidade de provisão dos homens adultos,⁶⁹ que desencadeia um duplo desafio para as mulheres: cuidar de suas famílias e provê-las.

Nesse contexto, por um lado, a família é apontada como desestruturada, o que gera dúvidas quanto a suas atribuições, por outro lado, há reiterados indícios da família como central na vida dos indivíduos, um espaço importante de proteção e socialização de seus membros. É nesse sentido que Gomes J. (1990) e Carvalho (2003) direcionam suas análises. Nas palavras de Gomes J. (1990, p.5):

⁶⁸ A proporção de crianças de zero a seis anos de idade que vivem em famílias cujos responsáveis são as mulheres, com rendimentos de até dois salários mínimos, é de 56,9%. Concentra-se a maior porcentagem na região nordeste, com uma taxa de 67,8% (IBGE, 2000).

⁶⁹ A autoridade masculina é seguramente abalada se o homem não garante teto e alimento aos seus, porque o papel de provedor o reforça de maneira decisiva. A perda de autoridade masculina significa uma perda para a família, que tenderá a buscar outros homens do círculo familiar (avô, tios, irmãos) para substituir e compensar tal perda (SARTI, 2007, p. 29).

De fato, a família, na Vila, constitui o eixo na vida de todos: crianças, velhos e adultos. Dela se parte para ela se volta, ou no intervalo de cada atividade específica, no caso das crianças, ou no fim do trabalho, no caso dos adultos. Nestas famílias, à falta do pai, há a mãe, os avós, as tias, os irmãos mais velhos; à falta da mãe – o que é mais raro –, há o pai e/ou todos os já nomeados. Os membros existentes organizam-se de maneira a assegurar a permanência do grupo familiar, o que é comum a todas as camadas sociais. Os casos extremos, que conduzem ao abandono da criança, são em número insignificante.

Parafraseando Szymanski (1997, p.25), o sentimento de fracasso das famílias diante da vida concreta e da representação que faz dela tem determinado que inúmeras famílias ordenem suas práticas, submetendo-se às pressões sociais. Essa pressão também é exercida pela maioria dos profissionais que trabalham com as famílias. No caso das creches, os estudos de Maistro (1997) destacam esse processo vivido pelas famílias no cotidiano. Ao se naturalizar o modelo, perde-se de vista a singularidade histórica, o ponto de vista das práticas familiares que são reduzidas ao rótulo do desajuste, da patologia (RIBEIRO, 1999).

O Brasil, dadas suas condições de país continental, acrescidas da diversidade de raças que povoaram suas terras, caracteriza-se pela pluralidade de organizações familiares. Diferentes famílias moldam seu cenário social, oriundas de diferentes populações: nordestinas, compostas por sertanejos habituados à secura da terra, à ausência de água por períodos prolongados; as ribeirinhas da Amazônia, em que homens, mulheres, velhos e crianças parecem viver grande parte da vida com metade do corpo imersa na água; moradores do litoral; das serras; dos vales; dos serrados; enfim, todas as famílias rurais e urbanas, moradoras de cidades pequenas, médias e grandes; famílias de classes média e alta; famílias das classes populares; e famílias assentadas, dentre tantas outras (GOMES, 1994, p.55). Assim, falar genericamente da família, sem considerar tamanha diversidade econômica, social e cultural, é insensatez.

As famílias das classes populares urbanas,⁷⁰ que vivem em bairros periféricos, dadas as condições históricas, políticas e sociais do Brasil, sofrem cada vez mais as modificações impostas pela lógica do sistema capitalista, que se reflete em garantias mínimas de empregos e salários, ameaça à educação e saúde como direitos universais, dentre outros aspectos importantes.

70 Ver Sarti (2007).

Goldani (2002, p.30) ilustra o impacto dessas políticas para as famílias na atualidade da seguinte forma:

Os governos nacionais buscam ajustar suas economias aos desafios criados pelo mercado global, restringindo e cortando empregos, salários e serviços estatais gratuitos básicos. Os processos de reforma são lentos e difíceis, o que faz com que um número cada vez maior de indivíduos e famílias experienciem empregos precários, desemprego, deterioração da qualidade de vida e maior pobreza. Neste processo, a comunidade e as famílias passam a assumir responsabilidades por serviços que o Estado deixa de oferecer.

Desde a década de 1970, as famílias vêm sofrendo o impacto do chamado Estado de Bem-estar Social.⁷¹ Criado após o fim da II Guerra Mundial na Europa, os pressupostos do Welfare State, na América Latina e, especialmente, no Brasil, diferem de seus pressupostos nos países industrializados, por não se caracterizarem plenamente pela universalização e equidade. Nesse sentido, Draibe (1997 apud GOLDANI, 2002, p.32), avalia que:

Ao final do ciclo de mudanças dos anos 80 e primeira metade dos 90 “a ausência de um reordenamento consistente dos sistemas de proteção social indica que a agenda de reformas, na região (América Latina), processou-se até agora nos limites de uma combinação desequilibrada entre políticas econômicas dotadas de claros objetivos e políticas sociais oscilantes, frouxadamente definidas e com objetivos pouco transparentes”.

O resultado dos novos modelos econômicos, que acirrou a diminuição dos gastos públicos, sobretudo com as ações sociais, será decisivo para a família brasileira, que passará a conviver com garantias mínimas de emprego.⁷² Isso a levará ao empobrecimento, aumentarão a exclusão social e a desigualdade, o que afetará todos seus membros. Para Goldani (2002, p.30), o reflexo de o que ocorre na economia mundial em relação aos empregos é “a crescente participação de

⁷¹ A política de Welfare State (Estado de Bem-estar) vigorou de meados da década de 1940 até o início da década de 1970 e, durante esse período, viabilizou políticas de cunho social, com financiamentos públicos que beneficiaram os trabalhadores, fortalecendo-os na luta pelos direitos trabalhistas por meio do sindicalismo (ALMEIDA, 2004, p.21). O crescimento econômico desse período gerou novas demandas de força de trabalho e os países ocidentais conseguiram subsidiar sistemas universais de saúde e educação e assegurar níveis mínimos de emprego (GOLDANI, 2002, p.31).

⁷² A maioria dos países ocidentais tem experimentado crescimento das taxas de desemprego e pobreza, que vem desafiando a sociedade e os governos a ajustar os programas sociais e econômicos de forma a se adaptar às mudanças econômicas mundiais (GOLDANI, 2002, p.31).

empregados sem carteira assinada e de trabalhadores por conta própria no total das ocupações”. Nesse sentido, ganharam destaque na década de 1990 as novas relações de trabalho, a multiplicidade dos arranjos familiares, a participação mais intensa da mulher no mercado de trabalho,⁷³ conforme se afirmou, assim como as novas legislações de política e equidade de gênero e a redefinição do papel do Estado.

Até o momento, apresentou-se a contextualização do tema, que traz elementos para a compreensão da família, enfatizando que os determinantes econômicos, políticos e sociais influenciam sua formação e destacando a pluralidade de contextos familiares na sociedade contemporânea, ou seja, evitam-se referências a um modelo único de família.

3.4 FAMÍLIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre as mudanças ocorridas nas famílias no século XX, destaca-se o trabalho da mulher fora de casa, em especial mães com filhos pequenos, fato que contribuiu sobremaneira para alterações na rotina familiar, especialmente no cuidado e educação das crianças pequenas, que passaram a ser compartilhados com a educação infantil. Rosemberg (1995, p.168) ressalta que, após a II Guerra Mundial, a educação e o cuidado das crianças pequenas também ocorreram fora do âmbito familiar, caracterizando-se na publicização da vida infantil, ou seja, a “coletivização” das práticas anteriormente privativas.

Bujes (2001, p.13) discorre sobre o processo de compartilhamento entre família e educação infantil, afirmando que:

⁷³ Destacam-se, em 1996, 40% das mulheres brasileiras no mercado de trabalho, taxa elevada, porém inferior à participação masculina. Também as taxas de desemprego são bem maiores entre as mulheres.

Durante muito tempo a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia. Era junto com os adultos com os quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos que eram necessários para a sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta. Por um bom período da história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e a comunidade da qual estas faziam parte. Isto nos permite dizer que a educação infantil, como nós conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tem, portanto, uma história.

Esse processo está intrinsecamente articulado à trajetória da mulher na sociedade, sobretudo ligado à maternidade e ao trabalho feminino. As questões de gênero⁷⁴ são um capítulo importante no surgimento das instituições de educação infantil, pela proximidade da instituição com o papel materno desempenhado pelas mulheres nas famílias.

A história da mulher é permeada pelo predomínio do poder masculino. Em alguns períodos, tinha como único mérito ser um bom ventre, sua conduta moral residia na obediência e sua honra, no “modesto silêncio”, como afirma Badinter (1985) ao considerar o amor materno como um mito.

Haddad (1997) alerta quanto ao surgimento das instituições de educação infantil se dar paralelamente à ascensão do modelo de família considerado “exclusivo na responsabilidade sobre cuidado e educação da criança pequena” (p.71). Também Campos (1989) ressalta que a educação da criança pequena articula-se à questão da família, da maternidade e aos direitos da mulher e que em nossa sociedade a responsabilidade pela guarda e educação da criança centra-se na família, especialmente na mãe.

As iniciativas no campo da educação infantil já existem há mais de cem anos, e o atendimento institucionalizado, com políticas públicas e órgãos educacionais responsáveis por esse primeiro nível educacional é fato recente na história do Brasil. Busca-se em Rosemberg (1995) a memória do tempo, lembrando que, “desde o século XVIII, diferentes sociedades já recorriam a instituições complementares à família para a educação/cuidado das crianças pequenas – salas de asilo; creches”, diferenciadas das experiências contemporâneas por atender a certos segmentos

⁷⁴ Ver Rosemberg (1996, 1997, 2001) e Campos (1999).

empobrecidos da população. Assim, a creche assumiu diferentes funções, sendo inicialmente um recurso que beneficiava a mãe trabalhadora, como possibilidade de prevenir a mortalidade infantil, como instância moralizadora e com função educativa. Nesse sentido, as creches surgiram com a necessidade das elites⁷⁵ de haver local para educar as crianças das camadas populares, enquanto suas mães trabalhavam. Concorda-se com Faria (2005, p.1021), que advoga que essas “instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas e são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, patologiza[m] a pobreza e cria[m] o cidadão de segunda classe, inserido no sistema”.

As primeiras referências às creches⁷⁶ como espaços institucionais complementares ou substitutos da família datam do último quartel do século XIX, destacando-se as creches, salas de asilo e escolas maternas para as crianças pobres⁷⁷ e os jardins de infância para as crianças ricas. Em relação ao histórico da creche, Campos (BRASIL, 1987, p.10) acrescenta:

As mudanças sociais e econômicas, causadas pelas revoluções industriais do mundo todo, e a entrada dos homens e mulheres no sistema produtivo das fábricas, fez ver toda a situação de miséria e falta de higiene das crianças que ficavam sozinhas em casa. Ao mesmo tempo o desenvolvimento tecnológico possibilitou o controle das epidemias e o controle da mortalidade (ainda que não para todos, ficando esta situação mal resolvida até hoje!).

Em relação ao Brasil, Kuhlmann (2000, p.12) ressalta que, na transição do Império para a República, as creches foram para os pobres “um meio para promover a organização familiar, e por isso sempre se colocou complementar a ela”.

⁷⁵ As creches teriam sido implantadas pelos médicos, aliados às mulheres burguesas, nos interesses do movimento higienista e visando ao atendimento às trabalhadoras (CIVILETTI apud KUHLMANN, 1998, p.88).

⁷⁶ As primeiras creches urbanas da França e da Inglaterra do final do século XVII eram, naturalmente, caracterizadas pelo assistencialismo, “visavam afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores” (KRAMER, 1984, p.29). A creche mais antiga de que se tem notícia foi criada na França, em 1770, com a intenção de “guardar” os lactentes, para que suas mães pudessem trabalhar durante longa jornada (BRASIL, 1987, p.13). Marco histórico importante, em 1774, surgiu a primeira escola de crianças de dois a seis anos, organizada por Frederico Oberlin, chamada de *Écoles à tricoter*. Eram escolas que abrigavam também filhos de operários (NOSELLA, 2005, p.135). Em tempos de guerra, quando os homens saíam de casa e as mulheres precisavam trabalhar, as creches existiam em maior número, depois eram fechadas e das mães exigia-se que procriassem mais, para “repor” os soldados mortos, e que ficassem em casa, para cuidar das crianças que nasciam (BRASIL, 1987, p.13).

⁷⁷ As primeiras creches surgidas em terras brasileiras atendiam a crianças vindas das camadas mais miseráveis da população (KUHLMANN, 1998).

Nos discursos políticos, a argumentação é que a creche seria uma boa solução para diminuir os altos índices de mortalidade infantil, suprimir as rodas dos expostos⁷⁸ e possibilitar atendimento aos filhos das mulheres que trabalhavam.

No Brasil, os jardins de infância, assim como na Europa, têm origem diferente da origem da creche. Eles surgiram, em 1875, no setor privado⁷⁹ para atender a crianças de três a seis anos, com a preocupação voltada para formação de bons hábitos, o cultivo da docilidade, a intervenção constante do adulto, a disciplina, a obediência e polidez, em ambiente pedagógico rico e diversificado, nos moldes idealizados por Froebel (KUHLMANN JR., 1998, p.159).

A discussão sobre o caráter assistencial ou educativo das crianças de zero a seis anos perpassa toda a história desse nível educacional, marcado fortemente pela dicotomia que se estabelece desde a origem das primeiras creches e pré-escolas. Todavia Kuhlmann Jr. (1999, p.53) ressalta que:

Do ponto de vista da interpretação histórica, a fragilidade corriqueira e a já tradicional polarização entre assistência e educação têm sido superada. Registram-se inúmeras evidências de que a distinção não ocorre entre a creche e a pré-escola, mas que o recorte institucional situa-se na sua destinação social. As pesquisas que vimos realizando há vários anos mostram que, inequivocamente, a creche e pré-escola se constituíram historicamente como instituições educacionais.

A diminuição da diferença entre creches e pré-escolas, segundo Haddad (1997), começou a aparecer na década de 1970, quando os movimentos sociais passaram a reivindicar as creches como mecanismo importante de liberação da

⁷⁸ A primeira forma de assistência à criança abandonada foi a chamada “roda dos expostos”. Tal sistema perdurou em terras brasileiras durante um século e meio, resistiu até a década de 1950. A roda foi uma solução para o problema das crianças abandonadas nas ruas, especialmente nos centros urbanos brasileiros. Implantado no Brasil nas Santas Casas de Misericórdia, a “roda dos expostos” surgiu na Europa medieval e objetivava abrigar as crianças e evitar que fossem abandonadas em bosques, lixos, portas de igrejas ou casas de família. Essa roda era um dispositivo em forma cilíndrica, com uma divisória no meio, e era fixada ao muro ou janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criança. Ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar ao vigilante ou rodeira que um bebê fora abandonado. Dessa maneira mantinha-se o anonimato de quem o abandonou (MARCÍLIO, 1977, p.55). Sobre isso, ver Gonçalves (In: ALMEIDA, 1987).

⁷⁹ O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com jardins de infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o jardim criado no Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, e, em São Paulo, na Escola Americana, em 1877. No setor público, destaca-se o jardim de infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1886, que, mesmo sendo oficial, atendia aos filhos da burguesia paulistana (KUHLMANN, 1998, p.84). Ver Kishimoto (1990).

mulher, sobretudo para o mercado de trabalho. A ênfase passou ao caráter público e educativo das creches, buscando-se superar a condição de assistencialismo presente nas políticas sociais do país. Desse movimento resultaram conquistas legais para a educação das crianças de zero a seis anos, dentre elas, destacam-se a Constituição Federativa de 1988, na qual as creches e pré-escolas são denominadas de educação infantil, e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que integra as creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação Básica, caracterizando um vínculo único, o educacional.

Retornando-se aos motivos geradores do atendimento à infância brasileira, destaca-se que as mudanças na sociedade, especialmente a partir da industrialização, exigiram a inserção da mulher no mercado de trabalho e impulsionaram também diferentes perspectivas de conceber a educação e o cuidado das crianças pequenas, já que modificaram também na sociedade as maneiras de pensar o que é ser criança e a importância dada ao momento específico da infância, sobretudo, ao desenvolvimento infantil nos aspectos físico, afetivo, cognitivo e social. São políticos, professores, médicos, juristas, religiosos que passaram a se preocupar com as características da infância, a organização dos espaços destinados especialmente a educar crianças, dentre outros aspectos. Creches e parques infantis⁸⁰ tornaram-se cada vez mais procurados pelas operárias, empregadas domésticas, trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas, como possibilidades de atendimento integral às crianças.

As transformações econômicas, sociais e políticas, marcadas pela era industrial, impulsionaram um novo papel social da mulher,⁸¹ sobretudo relacionado a sua entrada no mercado de trabalho, exigindo novas organizações familiares. Esse é o pano de fundo da origem da educação das crianças em espaço extrafamiliar. Para Rosseti-Ferreira (1984, p.4) há relações distintas entre a necessidade de espaço

⁸⁰ Os parques infantis, criados por Mário de Andrade, em São Paulo, no ano de 1935, localizavam-se em bairros operários e caracterizavam-se como espaços educacionais, embora não escolares, e destinavam-se à infância de zero a 12 anos das camadas populares. Para saber mais, consultar Faria (1995,1999).

⁸¹ Embora questões de gênero não sejam centrais neste estudo, carece destacar que as assimetrias entre homens e mulheres, assimetrias tanto de sexo como de gênero, são socialmente construídas com base em diferenças biológicas. Historicamente, está centrado na figura masculina o lugar do trabalho e o conseqüente sustento da família e, na figura feminina, os cuidados com a educação dos filhos e com o lar, havendo grande dificuldade de a sociedade assimilar o trabalho extradoméstico da mulher. Ver Rosemberg (1996, 1997a).

coletivo para cuidado e educação das crianças em países desenvolvidos e em desenvolvimento, destacadas nos seguintes termos:

A mulher, sobretudo nos países desenvolvidos, passou a reivindicar seu direito de realização profissional fora do lar, fazendo com que se intensificasse a busca de formas adequadas de cuidado materno substitutivo. Nos países subdesenvolvidos, as condições socioeconômicas cada vez mais precárias da classe média e particularmente da baixa têm exigido a incorporação da força de trabalho feminina para garantir a mera sobrevivência física da família. O problema tem se agravado pelas migrações das populações rurais para os centros urbanos industrializados, as quais ocasionam a redução e destruição da rede social e familiar de apoio com que as mães das famílias extensas podiam contar para auxiliar na criação e educação de seus filhos.

Contribuem para a entrada da mulher no mercado de trabalho a própria transformação da economia e as distorções nos sistemas econômicos, a perda de valor de compra do salário mínimo e o aumento do desemprego em determinados setores, que afeta especialmente a mão-de-obra masculina (ROSSETI-FERREIRA, 1984; OLIVEIRA, 1989, p.30).

As creches passaram a ser compreendidas como espaço de acolhimento das crianças, configurando-se, inicialmente, com inúmeras dúvidas quanto a suas funções e finalidades. Para Rosemberg (1987, p.60), esse tipo de atendimento suscita reações emocionais nem sempre conscientes, nem sempre claras, no mais das vezes, ambíguas e complexas, especialmente por estar vinculadas ao trabalho materno. A princípio, foram compreendidas como espaço substituto da família, ameaçador das relações mãe-filho. O modelo da família idealizada, com forte centralidade dos laços afetivos e a mulher com papel desempenhado no lar, junto com marido e filhos, dificultou a aceitação de um espaço coletivo de compartilhamento da educação das crianças pequenas.

Quanto ao mito da família, Haddad (1997, p.72) destaca que:

[...] a cristalização de mitos relacionados à família, que se constituíram verdadeiros pilares de resistência quanto à emancipação das creches. Dentre eles, podem ser citados o mito da responsabilidade natural, portanto, exclusiva da família pela criação e educação dos filhos; a maternagem inerente à condição feminina; a importância exacerbada do vínculo afetivo entre pais e filhos e a auto-suficiência da unidade familiar como sistema que pode dispensar a rede de apoio social.

Concebida muitas vezes como um “mal necessário”, ao qual as famílias devem recorrer em casos de extrema necessidade, a creche carregava, segundo Haddad (2005, p.92), o estigma da naturalização do cuidado infantil como atribuição exclusiva da família ou, mais precisamente, da mulher, parecendo ser ainda elemento fortemente inibidor de uma concepção de que essa tarefa possa ser compartilhada por outros atores ou outras esferas da sociedade.

Tal processo tem demandado muito empenho dos pesquisadores para desmistificar o sentido familiarista da creche, apontada como ocupadora do lugar da família, e por isso mesmo remedeia e previne uma situação de falta, ora sendo modelada à sombra da família, já que reproduz sua função. Para Haddad (1997, p.73), “a ideologia da família” é considerada um dos maiores determinantes da ilegitimidade da creche.⁸² “Um poderoso elemento do *macrossistema*, atuando como freio à expansão e conquista de seu reconhecimento enquanto instituição válida para as crianças e suas famílias”. A autora ainda destaca que a origem e a trajetória da creche estão vinculadas à assistência, às sociedades de proteção à criança pobre e abandonada, caracterizando situação de ilegitimidade a esse tipo de instituição (p.71).

Para essas discussões sobre a ilegitimidade da creche, Rosemberg (1987) contribui considerando que, por trás das estratégias da sociedade, de ora desculpabilizar a mulher, quando precisa de que ela trabalhe fora, e ora culpabilizá-la pelo trabalho extraluar e incentivar a natalidade, ou tirá-la do mercado de trabalho, ocultam-se correntes ideológicas de o que é mais conveniente para a sociedade.

Vieira (1987, p.312) lembra que “a creche seguia os preceitos da puericultura,⁸³ pautada em propostas médicas para combater a mortalidade infantil,⁸⁴ orientava-se pela educação física e moral das mães das classes populares”. A

⁸² Nesse processo, houve influência dos estudos da década de 1950, após a II Guerra Mundial, que reforçaram os danos da creche para as crianças e questionaram sua expansão. Pesquisadores, sobretudo da corrente psicanalítica (BOWLBY, 1973 apud ROSSETI-FERREIRA 1984, p.4) ressaltaram os malefícios que sofriam as crianças criadas longe de suas mães.

⁸³ Era considerada a ciência da família, feita com a colaboração confiante da mãe e do médico (KUHLMANN JR., 1998, p.92).

⁸⁴ A entrada da corrente médico-higienista nas questões educacionais, especialmente a partir das descobertas de Louis Paster, “trouxe avanços no combate à mortalidade infantil, a pasteurização do leite de vaca permitiu que o uso da mamadeira fosse difundido, multiplicaram-se as chamadas consultas lactantes, as ligas contra a mortalidade infantil e as gotas de leite, instituições que distribuíam o produto às mães diariamente. Com isso, os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre as crianças” (KUHLMANN JR, 1998, p.91).

autora (1988) também ressalta que as creches destinadas às famílias pobres objetivavam o disciplinamento e a normatização das relações mãe-filho.

Até meados da década de 1960,⁸⁵ o Estado não planejava ampliar o atendimento às crianças pequenas, no entanto, respondia às demandas isoladas e buscava uniformizar o atendimento. As creches eram instrumentos de socorro às mães solteiras, às mulheres abandonadas pelos maridos, às viúvas e mulheres casadas que trabalhavam fora para complementar a renda familiar.

Com o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, vieram novamente à tona os problemas relacionados aos cuidados com os filhos, problemas geralmente negligenciados pelos patrões e que impunham às mães a busca de soluções.

Nos anos 1960, entraram em cena, influenciando as políticas de educação infantil brasileira, os organismos internacionais, vinculados à ONU (UNICEF e UNESCO), exercendo forte influência em países em desenvolvimento. Rosemberg (1992, 1999) destaca dois períodos em que a influência internacional evidencia-se, causando mais impacto na área: no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, quando difundiram modelos denominados “não-formais” ou “alternativos”, apoiados em pequeno investimento público, implantado no país pela LBA, por meio do Projeto Casulo (1979)⁸⁶ e pelo Programa Nacional de Educação Pré-escolar. Nesse sentido, houve uma explosão do atendimento com conseqüências perversas, tais como: a incorporação de profissionais sem qualificação e cristalização do modelo de educação infantil de baixa qualidade. Em 1990, novamente os organismos ressurgiram com forte influência, sobretudo o Banco Mundial, no bojo dos processos de globalização da economia e das reformas neoliberais da educação (ROSEMBERG, 2000, p. 110). Os programas de baixo custo constituíram a centralidade da política, incluindo-se também a participação da comunidade.

A década de 1970 foi marcada pelo acirramento das lutas populares em torno de reivindicações ligadas às condições de vida, sobretudo dos bairros populares de cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, que buscavam melhorias em transportes, habitação, saneamento básico, iluminação pública, segurança, calçamento de ruas, serviços básicos de saúde e educação. “Como principais

⁸⁵ Em 1940, o Estado criou um órgão que centraliza a assistência à mãe e à criança, denominado Departamento Nacional da Criança (DNCr), seguido, em 1942, da Legião Brasileira de Assistência (LBA).

⁸⁶ Consultar Vieira (1987).

protagonistas dessas mobilizações, que diziam respeito aos problemas enfrentados no seu cotidiano de donas-de-casa e mães, as mulheres trouxeram para esse rol de reivindicações uma nova demanda: a creche” (CAMPOS, 1990, p. 219).

Para o movimento feminista, as creches passaram a ser reivindicadas não apenas como espaços para as crianças permanecerem enquanto as mães trabalhavam, mas também como bandeira de luta para que as mulheres pudessem se estruturar politicamente pela conquista de seus direitos. Para Rosemberg (1989, p.58), a questão central da reivindicação feminista estava circunscrita

[...] ao campo da participação da mulher no mercado de trabalho, não indo além e não explicitando nem explorando o confronto, que me parece central desta reivindicação, de um modelo de socialização da criança pequena, de maternagem, de participação do Estado como agente complementar à atuação da família.

Nos movimentos sociais urbanos na luta pela criação e expansão de creches no Brasil, destacaram-se, além do movimento feminista, o movimento popular dos bairros e o setor da Igreja Católica, das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Nesse contexto, reivindicar creche era palavra de ordem consensual, como afirma Maria da Glória Gohn (1985), quando analisa o Movimento de Luta por Creches na cidade de São Paulo. A autora ressalta as condições de vida da mulher e reafirma a hipótese de que as alterações estruturais e conjunturais eram a base do movimento de creches.

As questões estruturais têm a ver com a alteração do sistema produtivo que gerou novas necessidades, diversificou o mercado, redistribuiu a divisão social do trabalho na sociedade incorporando a mulher no mercado de trabalho, como mão-de-obra necessária para completar o salário de sobrevivência ou para ocupar funções que passaram a ter menor (Idem, p.107).

As lutas por creche foram reivindicadas como espaços gratuitos e próximos da moradia e do trabalho das mães, voltados para o atendimento às crianças pobres. A creche foi defendida como uma possibilidade de agência promotora da segurança e da saúde.

O contexto político de implantação de programas para a educação infantil brasileira nas décadas de 1970 e 1980 era de ditadura militar,⁸⁷ instaurada a partir de 1964, em que a preocupação com o combate à pobreza pautava-se na ameaça à segurança nacional.⁸⁸ Parte da estratégia política incluía a participação da comunidade⁸⁹ na implementação das políticas sociais e os programas para a assistência à população infantil. As orientações dos organismos internacionais⁹⁰ caíram em terreno fértil, uma vez que o país não contava com conhecimento teórico acumulado na área da educação infantil para se contrapor às orientações dos organismos multilaterais e a área da educação pública de zero a seis anos era recente no Brasil (ROSEMBERG, 1999).

Tais fatores contribuíram para a expansão do atendimento sem investimentos técnicos e financeiros necessários e resultaram nela, atendendo a crianças em creches e pré-escolas, geralmente advindas das famílias com mais baixa renda. Caracterizaram-se como programas de baixo custo, com espaços inadequados, materiais improvisados e profissionais pouco qualificados, o que justificava seus salários reduzidos e resultava, segundo Rosemberg (2002, p.35), em “ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis”.

Assim, para a autora,

Na década de 70, vive-se na busca do milagre da multiplicação dos pães, na procura de “soluções alternativas” para os pobres. Soluções alternativas para a produção de alimentos, para a geração de renda de famílias pobres. O uso de “tecnologias apropriadas”, de espaços e tempos ociosos, de materiais de sucata e para-profissionais, foram e são estratégias recomendadas para orientar programas de massa a serem usados no Terceiro Mundo, como se a pobreza nivelasse as fronteiras, igualando as regiões e homogeneizasse as diversas etnias (Idem, p.35).

⁸⁷ Em 1964, foi implantado no Brasil um golpe militar que estabeleceu um longo período de ditadura, cerceando a liberdade de expressão e organização da sociedade civil. Partidos políticos, sindicatos, associações de classe foram fechados ou ficaram sob o arbítrio de interventores, a imprensa esteve sob censura e os opositores ao regime foram presos, torturados, exilados, assassinados ou desapareceram (ROSEMBERG, 1989, p.95).

⁸⁸ Nesse período, a questão social se converteu em questão de segurança nacional e as atenções do poder central voltaram-se para a ação preventiva destinada a garantir a segurança interna do país, buscando prevenir (evitar), reprimir (impedir) e neutralizar (eliminar) a “subversão interna” (SAVIANI, 2000, p.119).

⁸⁹ O envolvimento da comunidade já vinha sendo previsto desde o final da II Guerra Mundial, em que a teoria e a prática do Desenvolvimento da Comunidade (DC) afirmava que os pobres são presas mais receptivas à propaganda comunista internacional. Daí vem o caráter preventivo de tais programas, em detrimento de uma concepção que respondesse a direitos do cidadão (ROSEMBERG, 2002, p.36).

⁹⁰ Ver Campos (1998) e Rosemberg (2002,2003).

A avaliação de especialistas quanto à expansão do atendimento das creches, por meio de várias modalidades de serviços, tanto privados como governamentais e comunitários, especialmente Campos, Fullgraff e Wiggers (2006, p.2), revela predomínio de características assistenciais e precárias condições dos prédios e equipamentos, falta de materiais pedagógicos, baixa escolaridade e falta de formação dos educadores, ausência de projetos pedagógicos e dificuldade de comunicação com as famílias. Rosemberg (2002, p.39) destaca que o período retardou o processo de construção nacional de um modelo de educação infantil democrático e de qualidade.

Nesse contexto, a expansão da educação infantil caracterizou-se por políticas compensatórias para atender a populações carentes, multiplicaram-se as creches comunitárias e filantrópicas, como possibilidades de as comunidades garantirem a saída das mulheres para o mercado de trabalho.

O final da década de 1980 foi marcante para a sociedade brasileira, que vivia um processo de fim de ditadura militar e início de redemocratização do país, no qual se inseriu a conquista legal da Constituição de 1988, emblemática na conscientização das necessidades das crianças e das famílias. Na continuidade dessas conquistas legais para a área, permaneceu até o início da década de 1990 (governo Itamar Franco, 1993-1994) um período de otimismo na educação infantil, quando uma nova equipe ocupou a Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) no Ministério de Educação, com uma proposta de política de qualidade para a área. Foram parceiros desse trabalho as universidades, os movimentos sociais, os partidos políticos, as associações profissionais.

A partir de 1995 (1995-1998, 1999-2002, primeira e segunda gestão do governo Fernando Henrique Cardoso), a influência dos organismos internacionais acirrou as políticas para a educação infantil pautadas no ideário neoliberal caracterizado pela redução dos investimentos nos setores públicos, que desencadeou a expansão do atendimento à criança de zero a seis anos, por meio de modalidades “não-formais”. Nesse contexto, foram retomados os modelos

“alternativos” das décadas de 1970 e 1980 de atendimento às crianças pobres, ditados pelas regras do Banco Mundial.⁹¹

Nesse período, a priorização na educação foi para o Ensino Fundamental em relação aos recursos públicos, secundarizaram-se os demais níveis de ensino, dentre eles, a Educação Infantil. Tal determinação de investimento maciço no ensino de sete a 14 anos esteve amparado na Conferência *Educação para todos*⁹² realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cuja meta era universalizar o ensino fundamental nos 155 países signatários, incluindo o Brasil.

A tradução da priorização ou, como prefere Arelaro (2000), “exclusivização”, “absolutização”, do ensino fundamental reflete-se na educação infantil, por meio das políticas públicas a baixo custo. Para Rosemberg (2006), a política educacional brasileira, ao adotar a cartilha do Banco Mundial, negligenciou a educação infantil.

A definição da legislação brasileira na prioridade de financiamento para ensino fundamental gerou debates com outros níveis de ensino (FÜLLGRAF, 2007, p.59). Estudos de Guimarães e Pinto (2001), citados por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), mostram que a maioria dos municípios, instância responsável pela educação infantil, não conta com recursos suficientes para consolidar redes de educação infantil de qualidade.

O Unicef, nesse período, segundo Füllgraf (2007), ao mesmo tempo em que indicava a fragilidade no atendimento da faixa etária de zero a três anos na Educação Infantil, remetia a responsabilidade para a família⁹³ e indicava que essa instituição precisava ser apoiada em suas ações. Ficou explicitado no discurso dos dirigentes do Unicef que o direito à educação infantil dá-se a partir dos quatro anos de idade. Diante da concepção veiculada pelo Unicef, voltada para o atendimento a

⁹¹ No caso de países desenvolvidos, os programas “alternativos”, como a creche domiciliar, são efetivamente uma alternativa de educação e cuidado do direito de um Estado de Bem-estar Social. Esses serviços não constituem categorias diferenciadas de qualidade no atendimento, entretanto, nos países em desenvolvimento, quando o alvo é a criança pobre, negra e de zona rural, embora o atendimento pareça fundamentar-se no direito da criança e da família, as políticas se concentram no discurso da necessidade, assentado no tema “atender pobremente a pobreza” (ROSSETI-FERREIRA, 2002, p.95).

⁹² A Conferência Mundial sobre a *Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, caracterizou-se como um evento de que participaram governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações, profissionais e personalidades de destaque no âmbito educativo do mundo inteiro. Os governos presentes assinaram uma declaração mundial, comprometendo-se a garantir “uma educação básica de qualidade” para crianças, jovens e adultos. Quatro organismos internacionais patrocinaram a conferência: Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial (TORRES, 2001). Seguiu-se o Encontro de Nova Délhi (1993), Dakar (2000), encontro de cúpula e os fóruns mundiais, em que a criança é sujeito central nas discussões, especialmente as que se encontram em situação de risco social.

⁹³ Ver Campos e Campos (2006).

crianças de zero a três anos como de responsabilidade da família, a agência criou, em 2004, a Estratégia Família Brasileira Fortalecida, cujo principal instrumento é o *Kit*⁹⁴ Família Brasileira Fortalecida que, segundo Füllgraf (2007), pauta-se no modelo cubano *Educa tu hijo* e tem como objetivos no Brasil fortalecer as competências familiares.

Num movimento de resistência às políticas públicas que excluem crianças de zero a três anos, destacou-se, no ano de 2006, uma importante conquista para a educação das crianças de zero a seis anos, a partir da maior mobilização⁹⁵ da área nos últimos anos, quando a faixa etária negligenciada pelas políticas foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).⁹⁶

Em relação ao protagonismo das famílias nas políticas para a educação infantil, citado pelos organismos internacionais por Füllgraf (2007) e Campos, Campos e Rocha (2007), a partir de análises de projetos coordenados por organismos internacionais para a América Latina e o Caribe, constatou-se que as famílias ocupam lugar essencial nas políticas públicas no Brasil, “atribuindo-se a estas, cada vez mais, um maior 'protagonismo' na educação das crianças pequenas, que pretende e resulta na desresponsabilização social e desoneração do Estado” (p.4). Afirmam os autores ainda que a exclusiva responsabilidade das famílias quanto ao provimento e educação dos filhos pequenos caminha na contramão dos direitos conquistados, sobretudo na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que define o compartilhamento de responsabilidade entre o Estado, a família e a comunidade. Assinalam também que as recomendações têm como alvo as famílias pobres, com orientações prescritivas (CAMPOS, CAMPOS e ROCHA, 2007, p.4).

⁹⁴ O *kit* compõe-se por material desenvolvido para ser utilizado por: agentes do Programa Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e do Programa Saúde na Família (PSF), líderes comunitários da Pastoral da Criança, professores de creches e pré-escolas e principalmente pelas famílias (FULLGRAF, 2007, p.137).

⁹⁵ O Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) foi um dos setores sociais de maior empenho e articulação na conquista da inclusão das crianças de zero a seis anos no Fundeb. Fundado em 1999, tem como objetivo monitorar as políticas de educação infantil. Compõe-se por pesquisadores e demais profissionais da área. Ver: <<http://mieib.org.br/>>. Além do MIEIB, outras instâncias se mobilizaram, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Movimento Fraldas Pintadas, o Movimento Fundeb para Valer, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (FULLGRAF, 2007).

⁹⁶ Esse fundo foi criado pela Emenda Constitucional 53, publicada no Diário Oficial da União em 20 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 28 de dezembro de 2006.

Nesta breve abordagem da educação infantil, foi possível perceber como a família é responsabilizada pela educação e pelo cuidado das crianças nos programas brasileiros, especialmente os voltados para as famílias de baixa renda. A seguir, evidenciam-se os contornos da abordagem sobre as famílias nas legislações para a área, as influências na definição dessas legislações e como elas contemplaram as famílias brasileiras.

3.4.1 A Legislação Brasileira para a Educação Infantil: a Questão da Família

Ao destacar a legislação brasileira, prioriza-se situar a forma como foi traduzida a relação entre a família e a educação das crianças de zero a seis anos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também denominada de *Constituição cidadã*,⁹⁷ e em seu desdobramento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Essas legislações permitem visualizar conquistas no campo da educação da criança brasileira, advindas de lutas de movimentos sociais, dentre eles, das mulheres, dos educadores, dos sindicatos, das associações, dos pesquisadores.

A legislação para a educação das crianças de zero a seis anos no Brasil esteve deficitária durante muito tempo. A mudança ocorreu a partir de meados da década de 1980, quando passou a fazer parte das discussões educacionais, inclusive políticas, motivada por várias pressões sociais e maior conscientização das necessidades das crianças. O período histórico é um marco para a educação infantil, e se caracteriza pela intensificação das lutas pelos direitos das crianças, desencadeadas juntamente com o processo de redemocratização do país.

Para Bobbio (2004) a luta para o acesso de todos aos direitos torna-se necessária, à medida que grupos são discriminados na sociedade, dentre eles, as crianças. O autor ressalta que as declarações elaboradas pelos organismos internacionais após a II Guerra Mundial especificam os direitos: para as mulheres, 1952; para as crianças, 1959; para as nações colonizadas, 1961; e para as questões raciais, em 1963 (Idem, p.54).

A formulação dos direitos do homem nasce em determinadas condições: os direitos do homem, “por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou

⁹⁷ O nome “Constituição cidadã” foi dado por Ulisses Guimarães que, então, era presidente da Assembléia Nacional Constituinte (COSTA, 2002, p.20).

seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 2004, p.25). O elenco dos direitos do homem se modificou e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização deles, das transformações técnicas etc. (BOBBIO, 2004, p.38).

Os direitos das crianças, no início do século, trouxeram as primeiras orientações na denominada Declaração de Genebra (1923), conhecida também como primeira Declaração dos Direitos da Criança.⁹⁸ Apesar da preocupação com a infância nessa declaração, somente após a II Guerra Mundial os direitos da criança foram explicitados e sistematizados com maior relevância, no contexto das graves condições de carência que assolavam a Europa e na existência de milhares de crianças órfãs ou afastadas de suas famílias. Assim, foi fundado em 1946 um organismo de defesa dos direitos da criança, denominado de Fundo das Nações Unidas para a Infância, o Unicef.⁹⁹ Sua criação objetivou tentar melhorar a vida das crianças e direcionar ações voltadas aos serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar. Inicialmente criada para atuar na recuperação da Europa pós-guerra, posteriormente, transferiu sua atenção para programas de longo alcance, visando à melhoria de vida das crianças dos países pobres, e tornou-se em 1953 um organismo permanente das Organizações das Nações Unidas (ONU). Em nível internacional, reconhecia-se pela primeira vez o direito de atenção especial às crianças. No final da década de 1950, o Unicef ampliou suas ações para os serviços sociais, incluindo, além das crianças, suas famílias.

Em 1948, a Assembléia das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Anexo 4), que incluía a preocupação com a proteção dos direitos da criança. Segundo Bobbio (2004, p.53), a “Declaração

⁹⁸ São apenas quatro os itens dessa declaração: “1. a criança tem direito a se desenvolver de maneira normal, material e espiritualmente; 2. a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos; 3. a criança deve ser preparada para ganhar a sua vida e deve ser protegida contra todo o tipo de exploração; 4. a criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos” (MARCÍLIO, 1998, p.48).

⁹⁹ O Unicef, vinculado à ONU, é dirigido por uma junta executiva de 30 membros de nações diferentes, que se reúne duas vezes por ano para estabelecer normas políticas e programas de prioridades, para considerar requisições, distribuir recursos, avaliar resultados e determinar o orçamento administrativo do Fundo (MARCÍLIO, 1998, p.48).

Universal representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX [...]. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre”. Marcílio (1998, p.47) assim a explicita:

[...] a Declaração visa atingir o homem todo e todos os homens e propugna por sua felicidade e seu bem-estar; buscando subordinar o privado ao público. Valoriza a família, a comunidade, os interesses, as necessidades e aspirações sociais do povo. Expressa uma ética que garante a condição de verdadeiro cidadão a todos os homens, conforme se lê já no primeiro parágrafo do preâmbulo do documento: "Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo [...]".

A importância de assuntos relativos à infância ganhou mais visibilidade, a partir da Declaração Universal dos Direitos da Criança,¹⁰⁰ em 1959, documento composto por dez princípios que abrangem a especificidade da faixa etária, e garantem direitos de proteção particular e direitos especiais. É pioneira ao considerar a criança prioridade absoluta e sujeito de direito, o que por si só é uma profunda revolução. Ressalta a importância de intensificar esforços nacionais para a promoção do respeito aos direitos da criança a sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação. Enfatiza ainda, segundo Marcílio (1998), que a exploração e o abuso de crianças deveriam ser ativamente combatidos, atacando-se suas causas.

O ano de 1979 foi eleito pela ONU o Ano Internacional da Criança e teve como marco, a partir da proposta do governo polonês,¹⁰¹ a idealização da Convenção dos Direitos da Criança,¹⁰² realizada somente dez anos depois, em 1989. O lema principal da Convenção era o melhor interesse da criança. Essa convenção, de acordo com Soares (1997) não é apenas um conjunto de princípios gerais, significa um ponto de virada em relação às legislações anteriores. Traz os direitos das crianças, reconhecendo a individualidade e a personalidade de cada

¹⁰⁰ Para conhecê-la, consultar: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm>.

¹⁰¹ A proposição da Convenção dos Direitos da Criança pelo governo polonês atribui-se ao trabalho do médico pediatra Janucz Korzak, pioneiro no bem-estar infantil, que morreu em 1942, num campo de concentração, juntamente com crianças órfãs das quais cuidava. Deixou um legado escrito, destacam-se os livros *Pedagogia divertida* e *Quando eu voltar a ser criança* (SOARES, 2006, p.32).

¹⁰² Para conhecê-la, consultar: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>.

criança, salvaguardando sua proteção, sua liberdade. Quando ratificada pelos países, representa um vínculo jurídico para os Estados que a ela aderem, os quais devem se adequar às normas do Direito interno à Convenção, para a promoção eficaz dos direitos nela consagrados.

Com a projeção das Convenções e Declarações em prol das crianças e suas famílias em graves condições de vida – que na sociedade contemporânea, em variados cantos do planeta, ainda vivem precariamente – intensificaram-se os encontros internacionais¹⁰³ para deliberar sobre esses problemas que afetam a vida de crianças no mundo todo e discuti-los. Destaca-se o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, em 1990, nas comemorações do 50º aniversário do Unicef, que estabeleceu metas para o ano 2000. Nos debates, destaca-se a centralidade da atenção aos jovens em conflito com a lei e a garantia de apoio à família e ao desenvolvimento integral da criança, com a projeção da necessidade de, em cada nação, haver uma distribuição de recursos mais eqüitativa. O encontro centrou as atenções nas crianças mais pobres, mais negligenciadas em todas as sociedades.

No Brasil, as discussões sobre a infância ensejadas em nível mundial foram contempladas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que iniciou em 1986, com debates na Assembléia Nacional Constituinte. Nesse contexto de debates, a educação das crianças de zero a seis anos contou com vários setores da sociedade, sobretudo com o movimento de mulheres, dos sindicatos, das universidades e dos centros de pesquisa voltados para as políticas públicas da infância.¹⁰⁴ Em cada estado havia uma “Comissão da Criança e Constituinte”, que, além de sessões de estudos, promovia encontros nacionais para debater e aprovar propostas, além de realizar diversas manifestações, passeatas, marchas e outras formas de conscientização e pressão.

O debate democrático sobre os direitos da criança durante a Constituinte, em 1986-88, e as discussões na Câmara dos Deputados no período de elaboração da

¹⁰³ Destacam-se o Congresso Mundial contra a Exploração Sexual Comercial de Crianças, em Estocolmo, 1956, a Conferência de Cúpula sobre o Trabalho Infantil, em Oslo, 1997, o Encontro de Cúpula Asiático, sobre os Direitos da Criança e os Meios de Comunicação, em Manila, 1996 (MARCÍLIO, 1998, p 50).

¹⁰⁴ Destacam-se, nesse movimento, a participação da ANPED/GT 0 a 6 anos e da Conferência Brasileira de Educação (CBE), nas discussões da Assembléia Constituinte e da LDB/96. O documento *Cadernos da ANPED: Financiamento de Políticas Públicas para as crianças de 0 a 6 anos* expressa as proposições desse fórum-grupo de trabalho, que reúne pesquisadores da área da educação infantil brasileira. Em Goiânia, a IV CBE reuniu seis mil participantes, que referendaram a *Carta de Goiânia*, que continha contribuições encaminhadas ao Congresso Nacional relativas à Assembléia Nacional Constituinte (VIEIRA, 1990, p.98).

LDB, em 1988, colocaram na ordem do dia as questões centrais sobre a criança e serviram para formular a vontade da nação sobre a educação na faixa etária de zero a seis anos. A promulgação da LDB, em dezembro de 1996, consolidou as posições tomadas e estabeleceu as bases para um novo patamar na política de educação infantil.

Uma das conquistas para a infância trazida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988¹⁰⁵ é a educação de crianças de zero a seis anos, que até então era concebida como amparo e assistência, e passou a ser compreendida como direito da criança, dever do Estado e opção da família, numa perspectiva educacional diferente da regulamentação até então vigente, que era eminentemente assistencialista, sobretudo para as crianças da faixa etária de zero a três anos. Para Cury (1998, p.14), a Constituição de 1988 “direcionou a noção de Amparo e Assistência para a família, que é onde cabe a noção de Amparo, a noção de Assistência, e onde não cabe a noção de Direito, porque se trata evidentemente de uma instituição natural, dada pela geração”. Associa-se a essa conquista o direito da educação de zero a seis anos para mães e pais trabalhadores.

Diversos autores¹⁰⁶ destacam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 como marco histórico de conquista dos direitos das crianças, ressaltando que ela projetou alterações para as crianças de zero a seis anos que foram consideradas avanços. É nessa Constituição que, pela primeira vez na história brasileira, o Estado responsabilizou-se pela educação das crianças e dos adolescentes, juntamente com a família e a sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) referenda e amplia as determinações legais da Constituição de 1988, à medida que representa uma revolução em termos de idéias, atitudes nacionais, doutrinas, especialmente relacionadas ao menor em conflito com a lei. Criado nos moldes da Constituição de 1988 e nela amparada, o ECA contou com ampla participação popular, destacando-

¹⁰⁵ As Constituições anteriores a 1988 fazem referências genéricas à educação de crianças de zero a seis anos e as questões relacionadas à responsabilização quanto ao cuidado e à educação das crianças de idade inferior a sete anos. Na Constituição da República Federativa de 1937, surgiu a expressão “Amparo e Assistência”, afirmando que à infância que vier a faltar recursos o Estado deverá providenciar cuidados especiais. Na Constituição Federativa da República de 1946, apareceu a família evidenciada como responsável pela educação integral dos filhos, cabendo ao Estado o dever de colaborar para a execução dessa responsabilidade. Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 e da Junta Militar, inaugurou-se a noção de uma lei própria para a assistência à infância. No início da década de 1970, foi aprovada a Lei 5.692/71, que ressaltava que as mães trabalhadoras deviam ter local para deixar seus filhos menores de sete anos.

¹⁰⁶ Ver Campos, Rosemberg, Ferreira (1993); Arroyo (1994); Kuhlmann (1997); e Craidy (2005).

se organizações como a Pastoral do Menor, o Unicef, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Movimento Nacional dos Meninos de Rua, movimentos das universidades.

Na trajetória dessas conquistas legais, na década de 1980 – a partir de diagnósticos sobre a situação das crianças brasileiras, realizados, especialmente, pelas universidades e outros centros de pesquisa¹⁰⁷ – começou a fortalecer-se a área da educação infantil, com a articulação da creche e pré-escola no mesmo campo temático. Nesse sentido, Campos (1999, p.123) ressalta que havia um movimento favorável para as conquistas na área da educação infantil:

[...] a mudança de discurso ocorrida no âmbito dos espaços ocupados pelas feministas, como o Conselho Estadual de Condição Feminina de São Paulo e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, e também nos espaços educacionais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – a ANPED e as Conferências Brasileiras de Educação-CBES. As lutas deslocam-se das ruas e das praças e ocupam espaços mais formalizados dos Conselhos, das associações, dos sindicatos, das universidades, dos parlamentos e dos órgãos oficiais das novas administrações.

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)¹⁰⁸ teve papel relevante nas conquistas das crianças e famílias brasileiras, destacando-se o lançamento da *Carta de princípios criança: compromisso social*, na qual defende a creche “como um direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora e, como conseqüência, postula que a socialização da jovem geração é uma tarefa a ser assumida pela sociedade e não apenas pela mulher-mãe” (CNDM, 1986 apud CAMPOS, 1999, p. 123). Também se ressalta o papel das instituições de educação infantil como espaço de socialização das crianças, complementares à família, por meio de três eixos: o direito conquistado, e não um ato de benevolência; a creche como instituição educativa, e não apenas custodial; e, por último, mas não menos importante, o

¹⁰⁷ Vale destacar a criação do GT na ANPED, que congrega profissionais da área da educação infantil.

¹⁰⁸ O CNDM, criado pela Lei 7.353, de 28/8/1985, órgão de deliberação coletiva do Ministério da Justiça, com autonomia financeira (Decreto 91.696, de 27/8/85), “tem por finalidade promover, em âmbito nacional, políticas que visem eliminar a discriminação à mulher, assegurando-lhe condições de liberdade e igualdade de direitos, bem como sua plena participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do País” (Regimento Interno, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, art. 1º) (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1993, p.55). Nos três primeiros anos de sua criação, dedicou-se a informar e sensibilizar órgãos oficiais e a opinião pública sobre questões relativas à creche. Dentre outras atividades, destaca-se a realização da série *Manuais sobre creches*, assessorias e seminários, visando a discutir propostas para o atendimento global da criança de zero a seis anos.

direito de todas as crianças, e não apenas os filhos das mães trabalhadoras (Idem, p.123). A participação do CNDM na Comissão de Creches durante a Constituinte, referida anteriormente, foi uma atuação importante nessas conquistas.

O contexto social e político de debates e de definições da Constituição ocorreu, segundo Rosemberg (2005, p.64), num período “em que a social democracia e o Estado de Bem-estar social ainda não haviam sido abalados pela nova ordem mundial”.

Com o novo patamar conquistado pela educação infantil na Constituição de 1988, o Ministério da Educação e do Desporto publicou, em 1994, o documento Política Nacional de Educação Infantil, pioneiro no tratamento da educação infantil como complementar em relação à família.¹⁰⁹ Seu objetivo foi situar o atendimento de creches e pré-escolas e traçar diretrizes para um atendimento de qualidade em nível nacional. Ainda, o documento ressalta a educação de crianças de zero a seis anos como indispensável à construção da cidadania e traduz a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida. Para divulgar essa política, foi realizado em agosto de 1994 um simpósio,¹¹⁰ dentre cujos objetivos estava definir propostas para a área. Uma das recomendações debatidas no evento sobre uma política para a família dizia o seguinte:

¹⁰⁹ Faz parte de uma série de documentos lançados pelo MEC sobre a política de educação infantil, coordenado pelo COEDI, com a participação de pesquisadores e diversos profissionais da área. Os documentos são: *Política de educação infantil* (1993); *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994); *Educação infantil no Brasil: situação atual* (1994); *Bibliografia anotada* (1995); *Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças* (1995); *Proposta pedagógica e currículo para educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (1996); *Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil* (1998).

¹¹⁰ Foi promovido pela Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, Coordenação Geral de educação Infantil e pela Comissão Nacional de educação Infantil, coordenada pela SEFE, constituída pelas seguintes instituições: Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Ministério da Saúde, Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), Fundação de Assistência ao Estudante (FAE/MEC), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP-Brasil) e Pastoral da Criança, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Dentre outras instituições que participaram do evento, destacam-se ANPED, Fundação Carlos Chagas, universidades e associações de movimento popular.

As políticas de educação infantil não podem estar isoladas de uma política mais global para a família, política ainda inexistente no Brasil. Numa visão mais integral da criança pequena, a família desempenha um papel insubstituível, devendo voltar-se a ela políticas de emprego, de renda, de assistência, de saúde. As políticas de creches devem se adequar à realidade e à situação das famílias, considerando seu nível de renda, emprego, habitação, transporte e todas as necessidades humanas básicas. Esta política deverá acompanhar uma política de creches (BRASIL, 1994, p.12).

Uma das moções aprovadas no simpósio indica que “é de fundamental importância a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para que sejam implementadas novas ações para a Educação Infantil” (BRASIL, 1994, p.14).

Observa-se que a família, mais uma vez, integra as discussões da área, agora numa nova perspectiva, voltada para as políticas sociais integradas que permearam as discussões que antecedem a Lei Nacional de Educação (LDB/96).

Conforme Saviani (1990, p.103), a LDB, a partir de um processo de redemocratização do país, foi “a possibilidade de reformular numa lei todo o arcabouço da legislação brasileira”. Portanto, entre idas e vindas, conflitos, impasses, forças políticas conflitantes, espaços de disputa, em dezembro de 1996, foi aprovada a LDB/96, que se concretizou em um novo contexto social e político, conforme Rosemberg (2005, p.64): “A aprovação da LDB e sua implantação ocorrem em um novo momento histórico, quando se alteram a concepção de Estado e de política social”. Assim, em decorrência de razões econômicas (globalização da economia) e de outras modificações sociais e demográficas (FARIA, 2000), a década de 1990 assistiu, no Brasil, na América Latina e quiçá no mundo, à substituição de modelos de políticas sociais.

Trata-se de um contexto de ajustes neoliberais com a reforma do Estado, que desencadeou: minimização dos gastos públicos, descentralização, privatização e desresponsabilização do Estado, passando para a iniciativa privada e para organizações não governamentais os serviços sociais, incluindo-se a educação infantil. Nesse sentido, Campos (1999) considera que essa lei reflete as contradições entre esses dois momentos, por um lado, confirma uma série de conquistas e, por outro, introduz dispositivos que abrem caminho para retrocessos.

Em relação às conquistas da educação infantil presentes na LDB/96, Campos (2006, p.2) ressalta mudanças importantes:

[...] primeiro, agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério no nível médio e como meta a formação em nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na Educação Infantil, respeitando a opção das famílias, ou seja, sem o caráter obrigatório que caracteriza o Ensino Fundamental; e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré-escola, esta última dirigida às crianças entre 4 e 6 anos de idade. A legislação também determinou que os municípios devem, prioritariamente, atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Haddad (1997) chama atenção para o compartilhamento de responsabilidade no cuidado e na educação das crianças de zero a seis anos, com longa tradição de responsabilidade exclusiva da família, que passou, a partir dos novos dispositivos constitucionais (Constituição de 1988 e LDB/96), a uma concepção de tarefa pública, a ser compartilhada com a família. A autora reafirma que:

Não é apenas um direito à educação de toda criança de 0 a 6 anos (art. 208, inciso IV), mas também assistência gratuita aos filhos e dependentes de trabalhadores (homens e mulheres) urbanos e rurais (art. 6º, inciso XXV) e uma prioridade municipal, juntamente com o ensino fundamental (art. 211). Esses dispositivos indicam inovações que não se referem apenas à função eminentemente educativa atribuída às instituições de educação infantil. Garantir o dever do estado para com a educação da criança pequena em complementação à ação da família e da comunidade (art. 29 da LDB) significa a participação do poder público na esfera privada da família, rompendo com longa tradição de atribuir à família a responsabilidade exclusiva para com essa faixa etária (Idem, p.154).

Cabe ressaltar que a tramitação da LDB/96 levou oito anos e envolveu a negociação de muitos setores da sociedade e do governo. Assim como a Constituição de 1988, a aprovação dessa lei demandou um longo processo de discussão, proposição e negociação, a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país. Destaca-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que teve forte presença em todo o processo de construção dessa lei. Esse processo percorreu longo e tortuoso caminho, permeado de idas e vindas, compondo um quadro multifacetado de propostas e negociações que demonstram quão complexos e antagônicos são os interesses em torno da educação. Mesmo decorrente de amplo debate dos vários setores sociais durante quase uma década, o texto da LDB aprovado pela Câmara

dos Deputados do Congresso Nacional não incluiu todas as reivindicações presentes nos debates que a antecederam. Segundo Severino (1997, p.63), “Impõe-se reconhecer que o texto final da LDB é o resultado histórico possível frente ao jogo de forças e de interesses em conflito no contexto da atual conjuntura política da sociedade brasileira”. Na educação infantil, as conquistas propostas para as crianças de zero a seis anos na Constituição foram mantidas e acrescentou-se a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Pereira e Teixeira (1998, p.92) ressaltam que a conquista da educação infantil como etapa da educação básica:

[...] foi uma das grandes vitórias das forças democráticas, haja vista que foi intenso e polêmico o debate em torno dessa questão, durante o processo de elaboração da lei, resultando em que, em algumas versões de relatórios do Senado Federal, chegou a ser retirada a educação infantil do âmbito da educação básica.

Vieira (1998, p.91) reafirma essas conquistas da área:

Esse dispositivo torna evidente o reconhecimento da educação infantil como etapa específica da formação humana com base na idéia de educação como processo contínuo, que se inicia a partir do nascimento da criança. Decorre daí que, além dos três anos previstos para a pré-escola, incluem-se o atendimento em creches às crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, ampliando a educação infantil para seis anos de escolarização, antecedendo o ensino fundamental, numa linha de continuidade.

Os destaques da autora, a educação desde o nascimento e como processo contínuo, princípios presentes tanto na Política Nacional de Educação Infantil (1994) quanto na LDB/96, estão em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos,¹¹¹ realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, na qual o Brasil assumiu compromissos em relação a diversas metas educacionais, dentre elas, a aprendizagem que se inicia com o nascimento e continua ao longo da vida. Tal determinação afirma que a aprendizagem começa com o nascimento. Isso implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados mediante estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado (UNESCO, 1990, art. 5º). Para Campos e Campos (2006,

¹¹¹ Cabe reconhecer que são as organizações multilaterais, dentre elas o Unicef, a Unesco, o Banco Mundial, que propuseram e estruturaram o referido encontro, sendo, portanto, determinantes suas orientações para os países, especialmente, da América Latina.

p.5), a Declaração de Jomtien é considerada um “documento fundador”, ou seja, um documento a partir do qual “redes conceituais” podem ser construídas”. Dentre os encaminhamentos do referido encontro, destacam-se as famílias e sua educação, como elemento da política educacional, evidenciando-se a responsabilização pela educação das crianças centrada no âmbito das famílias, das comunidades e das organizações não governamentais, caracterizadas como políticas de isenção de responsabilidades por parte do Estado.

Torres (2001) considera, sobre a referida declaração, que, ao mesmo tempo em que se reafirmou a centralidade do sistema escolar como importante, “ênfaticamente se o papel insubstituível e complementar de outros sistemas educativos – família, comunidade, meios de comunicação de massa, sistemas convencionais e modernos de ensino, local de trabalho etc.” (p. 20). A importância da família, da comunidade e das organizações não governamentais para o sucesso da implementação dos programas educacionais foi reafirmada, dez anos depois, na Declaração de Nova Délhi (1993):¹¹²

Os programas educacionais bem-sucedidos exigem ações complementares e convergentes, no contexto do papel da família e da comunidade, nas áreas de nutrição adequada, cuidados efetivos da saúde e desenvolvimento apropriado para crianças pequenas. A educação é – e tem [de] ser – responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas (DECLARAÇÃO DE NOVA DÉLHI, 1993, p.1).

As determinações do referido encontro orientaram-se para a universalização do ensino formal, sobretudo da educação primária, focalizando os investimentos nesse nível de ensino. Restou para o “primo pobre” – a educação infantil – buscar alternativas para a expansão do atendimento. Na Conferência de Educação para Todos, de Jomtien, a prioridade da educação infantil era a expansão da educação “não-formal”, “alternativa”, que, segundo Rosemberg (2002), é a volta da educação infantil implantada no Brasil na década de 1970 e 1980, pelo Unicef e pela Unesco, e retomada na década de 1990 pelo Banco Mundial. A autora assegura que a grande questão é que as políticas nacionais para a educação infantil têm sido influenciadas

¹¹² Consultar: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decnovadelhi>.

por modelos dito “não-formais”, colocados como forma alternativa do Estado para expandir o número de vagas em creches e pré-escolas. Segundo a autora, enquanto algumas crianças (provavelmente de famílias de maior poder de negociação) freqüentam programas completos, outras freqüentam programas incompletos e de pior qualidade: em locais adaptados, que podem até ser domicílios; equipamentos, como brinquedos, materiais lúdicos, que podem ser confeccionados pelos pais, no ambiente natural da criança; com professores, funcionários da creche, mas também pode ocorrer com mães e pessoal da comunidade, voluntários, com ou sem treinamento, pessoas remuneradas ou não. Muitas vezes, esses programas foram justificados como adaptados à diversidade nacional.

Nesse contexto, as propostas para educação e cuidado das crianças, dos organismos multilaterais, no caso, o Banco Mundial, configuram-se como uma forma de intervenção social, para a superação das desigualdades, como se não houvesse questões estruturais e de sistema de governo, que se refletem nas condições de vida e na desigualdade e exclusão vivida pela maioria da população brasileira (FERREIRA, RAMON e SILVA, 2002, p.68).

Sem intenção de aprofundar a temática sobre as organizações não governamentais (ONGs), que passaram a fazer parte expressiva do cenário educacional brasileiro, destacam-se as contribuições de Montaño (2002) sobre as ONGs como instituições da sociedade civil responsáveis pelas intervenções na questão social, sustentadas na tese do Estado burocrático e ineficiente. Vê-se a posição do autor:

O motivo é fundamentalmente político e ideológico: retirar e esvaziar a dimensão do direito do cidadão quanto às políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de autculpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação estatal e do “terceiro setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (Idem, p.23).

À conquista da criança como sujeito de direitos, presente nos dispositivos legais anteriormente referidos, não se associou investimento financeiro para seu

segmento da educação nacional, conforme referido anteriormente, ou seja, a ampliação dos direitos não correspondeu à criação de novas fontes de recursos.

Dessa forma, a década de 1990 caracterizou uma contradição entre os dois momentos vividos pela sociedade brasileira, em relação à educação das crianças de zero a seis anos. Por um lado, o país viveu uma luta pela implantação dos direitos sociais e, por outro, as reformas do papel do Estado o desresponsabilizaram das questões sociais, dentre elas, a educação infantil, conforme afirma Rocha (1999, p.12):

No Brasil, mesmo com o consenso estabelecido desde o movimento pré-constituente (1987) sobre a importância social e o caráter educativo das instituições responsáveis pela educação da criança de 0 a 6 anos de idade, não temos conseguido ainda viabilizar um funcionamento razoável destes serviços.

As desigualdades de acesso persistem no cenário brasileiro, apesar da importância da educação infantil para as crianças e suas famílias, como também para pais e principalmente para mães trabalhadoras. Nesse sentido, Campos (2005) e Rosemberg (2002, 2003) ressaltam que as famílias de menor renda e negras menos acesso têm ao atendimento público de educação infantil e, quando elas o têm, geralmente é aos estabelecimentos de pior qualidade.

No campo das legislações, destaca-se ainda o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) que, na distribuição de competências referentes à educação infantil, explicita a responsabilidade de três esferas do governo – município, estado e União –, assim como também da família. Detalhando:

[...] a articulação com a família visa, mais do que qualquer coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores e expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas (PNE, 2001, p.5).

A Política Nacional de Educação Infantil (2004), entre suas diretrizes, ressalta: a Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.

Diante dessa exposição, constata-se que, embora a legislação brasileira tenha avançado em termos de direitos das crianças, o quadro atual da educação

infantil sinaliza o quanto é preciso avançar em relação à consolidação dos direitos de uma educação infantil de qualidade a todas as crianças e suas famílias. Dentre os desafios a ser assegurados para a sociedade brasileira, incluem-se: ampliação e melhoria do atendimento, sobretudo às crianças de zero a três anos;¹¹³ efetivação da integração das creches aos sistemas de ensino; melhoria na formação profissional; criação de políticas integradas.

¹¹³ Dados da Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD/IBGE) de 2004 indicam que apenas 40,4% do total das crianças brasileiras com idade entre zero a seis anos freqüentam uma instituição de educação infantil ou ensino fundamental; apenas 13,4% das crianças na faixa etária de zero a três anos freqüentam creche; e a freqüência escolar de crianças de quatro a seis anos chega a 70,5%.

4 AS DIMENSÕES DA COMPLEMENTARIDADE: ANÁLISE DOS DADOS

*A desconsideração dos direitos da criança, por um lado, e o grande número de crianças em situação de pobreza, de outro, fazem com que os governos e entidades beneficentes sejam pressionados a procurar, através da creche, solucionar as injustiças sociais. **Missão impossível, para uma única instituição social.** A oferta de creches, por si só, sem outras medidas mais gerais de combate à pobreza, não conseguirá resolver um problema tão amplo.*

CNDM, BRASIL (1987, p.7)

4.1 INTRODUÇÃO

A epígrafe deste capítulo expressa a problemática levantada neste estudo e a gravidade intensificada no início do século XXI quanto às questões relacionadas às condições de vida da maioria da população brasileira, que refletiram em grande escala na vida das crianças.

Conforme se abordou no capítulo anterior, as conquistas legais brasileiras não se traduzem em políticas para todas as crianças. Nesse sentido, destacam-se os paradoxos da infância descritos por Sarmiento (2000, p.1-2), que afirma que “as condições de nascer e de crescer não são iguais para todas as crianças”. O autor destaca ainda que “o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ineficácia da justiça) pela doença, pelo desconforto, pela violência”.

Embora as questões relacionadas às problemáticas de vida das crianças e suas famílias, presentes em convenções, declarações, encontros, referendadas e assinadas, sejam reconhecidas pela maioria dos países do mundo, elas permanecem e cada vez com mais gravidade. Campos (2005, p.27) reafirma que os direitos sociais da Constituição brasileira são amplos e generosos, “sonhos perto de nossos indicadores de desigualdade social, os piores do mundo”. Tanto a consideração de Corsino (2005) quanto o depoimento a seguir expressam a permanência desse quadro social referido:

[...] os Direitos da Criança (ONU, 1989) não foram suficientes para garantir uma melhoria significativa nas condições de vida das crianças. Elas são o grupo etário que mais sofre a pobreza, a população mais sujeita à opressão e afetação das condições da vida. E, embora haja consenso de que as crianças devem ser prioridade, as decisões políticas e econômicas são tomadas sem levá-las em consideração (p. 205).

No relato de uma das gestoras da creche, tal situação se confirma:

Ao passar no final da tarde de uma sexta-feira, em um beco da comunidade, um menino, aluno da creche, encontrava-se vomitando, sem roupa, enrolado em uma toalha. Questionei a mãe o que estava acontecendo, porque a criança estava bem na creche, e queria saber o que estava acontecendo. A criança aos gritos disse que a mãe era culpada por aquilo que estava acontecendo, porque como era sexta-feira, a mãe o obrigava a comer bastante na creche porque, no final da semana, não tinha comida em casa. Daí a condição do menino de vômito pelo excesso de comida no horário de janta na creche. Ao apurar a situação, tive a confirmação da professora de que a criança havia comido cinco pratos de sopa na janta (Gestora 1 – Registro de campo, 21 de agosto).

Considerando-se que o contexto da creche somente é compreendido na relação com as problemáticas sociais, constitui, portanto, parte do contexto, histórico, social e cultural amplo, a complementaridade na relação da família com a creche, que se articula com a complexidade da vida das famílias, as quais, na luta pela sobrevivência diária, amparam-se na creche como espaço de alívio das condições extremas de pobreza.

Embora o tema da relação da educação infantil e família possa ser estudado sob diferentes perspectivas, nesta pesquisa optou-se, conforme afirmado no segundo capítulo, pelo recorte de depoimentos das famílias de baixa renda, incluindo-se os depoimentos dos gestores¹¹⁴ e profissionais da creche. Mais uma vez se esclarece que os depoimentos foram concedidos por mães, um pai, avós e que, na identificação desses depoimentos, é utilizada a expressão comum “família”.

Com o aprofundamento teórico do objeto de estudo e a leitura dos depoimentos referidos acima, as seguintes categorias de análise foram evidenciadas: dimensões pedagógicas (item 4.2), dos direitos (4.3) e das políticas públicas (4.4). Portanto, as categorias pautam-se na compreensão das famílias

¹¹⁴ Denominam-se gestores os profissionais que desempenham atividades administrativas na creche.

quanto à complementaridade de sua relação com a creche, incluindo-se a dimensão dos **direitos**: das crianças, das mães e de pais trabalhadores, que assumem o cuidado e a segurança; a dimensão **pedagógica**, ou seja, de socialização e educação da criança em espaços institucionais complementares à família; além da **dimensão política**, que implica compensação de “carências” de crianças e de suas famílias, de diferentes naturezas (econômicas, psicológicas, culturais, lingüísticas) (ROSEMBERG, 2005, p.76).

O termo “complementar”, previsto na legislação, especialmente a partir da LDB/96, é predominantemente compreendido como uma dimensão pedagógica, ou seja, de ampliação de repertório das crianças. No entanto, dependendo da condição social das famílias, pode assumir outras dimensões. Na seqüência, a partir dos depoimentos, especialmente das famílias, pretende-se esclarecer essa questão.

4.2 DIMENSÃO PEDAGÓGICA

No Brasil, a função educativa do trabalho com as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas foi incluída nos dispositivos legais, referidos no capítulo anterior, a partir da Constituição de 1988, referendada na LDB/96, que reconhece a educação infantil como primeiro nível da educação básica. Assim, conforme Craidy (2000a) afirma, o atendimento educativo é direito e necessidade das crianças, e não apenas de suas famílias, como previa a legislação anterior. A definição complementar na legislação indica que a educação infantil não substitui a educação da família, nem visa a compensar carências ou possíveis falhas dela, mas a complementa, porque vai além da educação recebida na família e na comunidade, tanto em conteúdo quanto em profundidade, e necessita contar com profissionais qualificados, com espaços estruturados e com propostas pedagógicas que possibilitem a ampliação do repertório das crianças.

O caráter pedagógico da educação infantil, articulando o educar e cuidar intencionalmente, integra os documentos oficiais e a literatura da área. Haddad (2005, p.55) define o cuidado e a educação da seguinte forma:

O binômio cuidar/educar no plano conceitual significa compreender as instituições de educação infantil como contextos potencializadores do desenvolvimento humano, não só das crianças, mas também de seus pais, profissionais, comunidade e sociedade em geral.

Diferentes autores (CAMPOS e HADDAD, 1992; KUHLMANN, 1999; CERISARA, 1999), a partir dos anos 1990, pontuam o “cuidar e educar” como funções complementares e indissociáveis na educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

A dimensão pedagógica da creche também aparece nos depoimentos das famílias, em uma compreensão do pedagógico como socialização, espaço responsável pelas aprendizagens e vivências das crianças, imprescindível para a educação e o cuidado dos filhos.

Nesse sentido, o depoimento de uma família afirma:

Dos quatro filhos que eu tive, essa é a mais esperta. Com dois anos e meio, ela fala tudo direitinho, ela sabe o que quer e o que não quer. A creche foi muito boa para ela. Imagina que ela fica aqui o dia inteirinho, trago cedo e só venho buscar à noitinha. Ela brinca, escuta historinha, tem parque grande, porque a gente mora num espaço muito apertado, somos em cinco pessoas. Se ela ficasse em casa, não sei o que seria (Família 8).

Há o reconhecimento da família quanto ao potencial da criança e, ao mesmo tempo, da creche como espaço possível de desenvolvimento infantil. A família compreende o conhecimento na creche como uma possibilidade de a criança acessar um bom desenvolvimento.

Outro depoimento reafirma a valorização do espaço de aprendizagem das crianças na creche, assim manifestado:

A creche é muito importante. Na creche ensinam, tem bastante educação. A gente, quando vai na rua, ela diz que não pode jogar lixo no chão, porque os rios vão secar. Não se joga pedra nos animais. Se ela vê uma criança jogando pedra num cachorro, ela fala. Ela está aprendendo a escrever. O nome dela ela já sabe fazer, tudo que ela sabe aprendeu aqui na creche (Família 3).

Nesse depoimento, demonstra-se a compreensão de que o espaço familiar como local de aprendizagem é secundarizado quando comparado com a creche. A creche é o lugar onde as crianças permanecem em grande parte de sua infância, é o espaço preparado para as brincadeiras, é onde os materiais estão disponíveis e adaptados às crianças, é onde a criança tem contato com a natureza. É por meio da

creche que as crianças passeiam e conhecem lugares novos, é onde a maioria das crianças comemora seu aniversário, ganha presentes, é o lugar de comemorações e de encontro das famílias. Os profissionais da creche se empenham em proporcionar a ampliação do repertório vivencial tanto para as crianças quanto para as famílias. O depoimento de uma das gestoras traduz esse empenho:

Gostamos de realizar apresentações de teatros, músicas, danças das crianças para as famílias. Achamos importante que as famílias valorizem o que as crianças têm de melhor, para que melhore a auto-estima do pessoal da comunidade. Aqui todos têm muitos problemas, são drogas, alcoolismo, prostituição, violência. Os momentos de lazer são tão poucos que temos que valorizá-los (Gestora 1).

O discurso emocionado de uma mãe evidencia esta afirmação:

Nas apresentações, eu fico tão feliz! Dia das mães, eles fazem tudo com muito carinho, eles ensinam, ensaiam com as crianças, as crianças fazem aquilo com vontade, eles são tão pequenos para aprender essas coisas todas e a gente vê o carisma deles, que eles fizeram com amor. Isso que eu acho bonito, é o que eu mais gosto, é isso, a apresentação que eles fazem para a gente. Eu venho em todas as festas. Acho tão bonito o empenho para mostrar para a gente. Acho que é a resposta que eles estão dando para a gente, para mim é o suficiente. Não perco nenhuma apresentação, aonde eles vão, eu estou por dentro, eu tenho sorte que a minha filha vai para o Big.¹¹⁵ Vejo na foto a felicidade dela de conviver. Não que eu não possa, mas eu não tenho tempo, eu tenho que trabalhar e elas fazem isso por mim (Família 6).

O espaço da creche possibilita vivências que as famílias não podem proporcionar a seus filhos, seja porque o tempo não lhes permite, já que as jornadas diárias de trabalho as absorvem, seja pelas condições econômicas destacadas por uma mãe:

Sair com eles assim é difícil. A gente já não tem para comer, como é que vai sair daqui? As crianças saem com a creche, passeiam de ônibus, vão ao Big, conhecem as coisas [na creche], porque, se dependerem da gente, não saem daqui (Família 4).

¹¹⁵ Supermercado próximo da creche, onde as crianças vão passear, porque é um espaço onde há exposições, apresentações culturais e onde elas podem observar especialmente uma loja de peixes ornamentais.

Esse relato revela a pouca mobilidade das crianças, que permanecem na maior parte do tempo familiar no espaço restrito da comunidade. A creche é a única possibilidade para conhecer diferentes locais, explorar novos ambientes, como parques, museus, exposições. Embora a creche tenha dificuldade de viabilizar transporte para passeios, há grande empenho dos profissionais para oferecer a oportunidade de viver novas experiências às crianças da creche.

Para as famílias, o trabalho desenvolvido na creche cumpre as expectativas de educação e cuidado de seus filhos, uma vez que a indisponibilidade de tempo não lhes permite acompanhamento sequer das necessidades básicas das crianças, pois boa parte das famílias está imbuída na labuta diária. Elas dividem-se, sobretudo as mulheres, entre os afazeres domésticos e o trabalho extraluar com rotinas estressantes. Outra parte está em busca de meios para sobreviver (desemprego, empregos informais ou esporádicos). Assim, as dificuldades materiais e sociais das famílias remetem para a creche a responsabilidade de formação humana de seus filhos, conforme revela este depoimento:

As crianças aprendem o que eu não posso dar a elas o dia todo, é a educação. A minha filha tinha um probleminha de conversar, ela já está melhorando. Para mim, é muito importante, eu sei que aqui ela está em segurança, ela está aprendendo o que é bom, ela está aprendendo o que vai ser o mundo lá fora. Eles não só ensinam as coisas de criança como, além disso, preparam para o mundo. É um trabalho de qualidade mesmo. Eles fazem o que eu não posso fazer, porque não tenho tempo, trabalho todos os dias, o dia todo (Família 6).

Outros depoimentos reafirmam a expectativa das famílias com relação à dimensão pedagógica da creche quanto ao desempenho positivo das crianças que freqüentam a educação infantil:

Espero que a [filha] saia daqui com o prezinho feito, como o meu menino já saiu daqui, e que ela vá bem na escola (Família 4).

Pelo meu entendimento, eu acho que existe a creche para as crianças ficarem aqui, para serem educadas. É uma escolinha (Família 7).

Ainda na dimensão pedagógica, o depoimento de duas famílias refere-se à creche como possibilidade de favorecer a socialização ou de promover situações de interação social entre crianças e adultos, oportunizando a ampliação dos contatos, possibilitando as brincadeiras e o compartilhamento de objetos e brinquedos com outras crianças:

Elas têm contato com crianças de outras idades para se desenvolver. Lá em casa são todos adultos, só tem ela de criança (Família 1).

Noto que, pelo desenvolvimento dela, pela autonomia dela, desde que entrou na creche, ela está mais sociável com as pessoas, está respeitando melhor. O convívio dela com as pessoas mudou. Com o convívio com as crianças da creche, a cada dia que passa ela aprende coisas diferentes, que a gente vê que é da creche mesmo (Família 9).

Conforme explicitado, as condições sociais e econômicas que definem o contexto das famílias é forte determinante na dinâmica da creche e delimita a rotina das crianças. São mobilizadoras dessa rotina, que incluem o tempo e espaço da creche, a alimentação, a higiene (banho, corte de unhas) e o sono, estruturadas com rigidez para as crianças, com o objetivo de garantir necessidades básicas que fogem do alcance das condições de precariedade em que vivem as famílias. Por um lado, são necessidades básicas das crianças às quais se atende e são necessárias para sua sobrevivência, por outro lado, o atendimento a essas necessidades básicas absorve a maior parte do tempo que as crianças permanecem na creche. O tempo que resta é para o desenvolvimento de outras atividades, com a intenção de ampliar o repertório cultural das crianças. Essa necessidade, também de tamanha importância, sobretudo para essas crianças de baixa renda, é um direito delas, ou seja, direito de acesso aos conhecimentos que contribuam para a superação de suas condições de vida.

Nesse sentido, a função pedagógica da creche fica subsumida no atendimento às necessidades básicas que poderiam ser supridas, se houvesse condições objetivas para as famílias as assumirem. Não se trata de desconsiderar a importância da garantia dos direitos humanos a todas as crianças de zero a seis anos, no entanto, como a creche poderá cumprir sua função pedagógica, que não exclui o cuidado com a criança, se o atendimento das necessidades básicas toma a

maior parte do tempo em que a criança ali permanece? A efetivação de políticas integradas destinadas às famílias tem sido apontada nos debates da área como uma possibilidade para aliviar as pressões que a creche sofre atualmente. Provavelmente, essa medida “aliviará” o problema, mas essas políticas não alterarão as condições objetivas das famílias, que continuarão na luta diária pela sobrevivência de seus membros.

Constata-se, na creche pesquisada, que ela constitui o único vínculo das famílias com o poder público, no atendimento às necessidades básicas de seus filhos. Nesse sentido, há sobrecarga de atribuições que pesam sobre a creche, quando deveriam ser de responsabilidade das famílias, se elas tivessem condições de assumi-las, conforme se afirmou.

Nesse contexto, desencadeia-se uma série de conflitos, expressos em depoimentos, dentre os quais se destaca:

Em algumas situações, os profissionais da creche resistem, questionando as atribuições da família e da creche, e, em outros momentos, acolhem a demanda de atendimento das necessidades das crianças, baseados na compreensão de que é nesse espaço que as crianças têm garantida a maioria de seus direitos (Gestora 1).

Ao mesmo tempo, sensibilizados pelas necessidades das crianças, há tendência dos profissionais da creche a buscar estratégias para auxiliar as famílias na resolução de alguns problemas.

Em uma das primeiras reuniões mensais de que participei, as questões relacionadas a um surto de piolho – problema comum em espaços coletivos de criança – faziam parte da pauta. Resolver o problema na creche não adiantaria, já que várias tentativas haviam sido empreendidas, sem efeito positivo. Ter-se-ia de sensibilizar as famílias para a gravidade da situação, que, diga-se de passagem, causava um grande mal-estar nas crianças. A solução apontada para que as famílias se sentissem obrigadas a comparecer na creche e discutir a situação foi oferecer um café da manhã ou sorteio de cestas básicas entre as famílias presentes no encontro, para que as agentes de saúde, vinculadas ao Posto de Saúde da comunidade, pudessem conversar, esclarecer algumas questões e distribuir medicação para as famílias (Registro de campo, 16/05/07).

Esse relato explicita que o trabalho da creche assume funções que vão além do atendimento às necessidades básicas da criança e do trabalho pedagógico, como a mediação nas orientações às famílias com relação a questões de saúde, higiene e alimentação.

Outro aspecto que aparece nos depoimentos relaciona-se ao empenho e dedicação dos profissionais da creche, em que predomina o reconhecimento dos atributos afetuosos e respeitosos desses profissionais com as crianças, expressos nos seguintes depoimentos:

O respeito que as professoras têm com as crianças e com as famílias e o carinho com as crianças é muito bom (Família 1).

A minha filha, no final de semana, quer vir para a creche, de tanto que ela gosta das professoras (Família 3).

O empenho que os profissionais dedicam no trabalho diário da creche tem ocorrido nessa unidade em condições limitadoras para a formação, ou seja, uma carga horária de 40 horas semanais diretamente com as crianças, com muitas dificuldades de disponibilidade de horários para a formação, incluindo discussões de planejamento pedagógico e reuniões. Isso implica um trabalho docente esvaziado de discussões teóricas, limitado no fazer pedagógico. Essa constatação segue a direção contrária da literatura tanto nacional quanto internacional sobre a formação dos professores de crianças de zero a seis anos ser um dos aspectos relevantes da qualidade da educação infantil.

4.3 DIMENSÃO DOS DIREITOS

Analisar a complementaridade na relação da creche com a família na dimensão dos direitos passa necessariamente pela compreensão de que, embora os direitos das crianças tenham sido evidenciados no início do século XX, as conquistas para as crianças brasileiras da faixa etária de zero a seis anos, em termos de legislação, são recentes e, conforme Füllgraf (2001), em muitos casos, são direitos apenas no papel, porque inexistem para a maioria das crianças brasileiras acesso a espaços institucionais dignos de seu desenvolvimento.

É importante lembrar que as instituições de educação infantil nascem vinculadas ao trabalho da mulher e estendem-se como direito de todas as crianças, assegurado na Constituição Federativa da República de 1988 e nas legislações complementares (ECA, 1990 e LDB, 1996), que também definem a creche e a pré-escola como direitos não só da criança como também de seus pais trabalhadores, homens e mulheres.

Na Convenção dos Direitos da Criança de 1989, evento internacional que se abordou neste trabalho, foi contemplada uma diversidade de direitos para as crianças, divididos em três categorias: direitos relativos à provisão, direitos relativos à proteção¹¹⁶ e direitos relativos à participação.¹¹⁷

Na creche pesquisada, destacaram-se nos depoimentos das famílias os direitos relativos à provisão, como aqueles em que essas famílias mais bem percebem a ação complementar na relação com a creche. São direitos sociais de provisão aqueles relativos à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura (HAMMARBERG apud SOARES, 1997, p.82).

Inicia-se com o direito da criança à segurança, destacada pelas famílias como um dos fatores centrais no trabalho da creche. Referem-se à creche como um espaço protegido e preservado por todos. É o espaço que simboliza a proteção das “ameaças” que acontecem na comunidade, portanto, um espaço distinto.

O seguinte depoimento evidencia essa constatação:

Já tive meus filhos aqui e agora estou acompanhando a neta que está sob a minha responsabilidade. Ela gosta muito das professoras, fala dos amigos, da comida. É um lugar seguro. Já que a comunidade é tão violenta, sinto muita segurança quando ela está aqui. Com a creche ninguém se mete, é um espaço que a comunidade respeita (Família 2).

¹¹⁶ Os direitos relativos à proteção são identificados como os direitos da criança de ser protegida contra discriminação, abuso físico e sexual, exploração e conflito (HAMMARBERG, apud SOARES, 1997, p.82).

¹¹⁷ Os direitos à participação são identificados como direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito de ser consultada e ser ouvida, o direito a ter acesso à informação, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (HAMMARBERG apud SOARES, 1997, p.82).

No meu entendimento, a creche existe para que as crianças não fiquem na rua. A gente que trabalha, não tem tempo suficiente de ficar com os filhos, ou de mais a mais deixar os filhos da gente correndo perigo na rua. Às vezes a gente deixa na casa de alguém ou mesmo de uma pessoa que a gente pensa que é uma coisa e não é, a gente não sabe da vida dos outros (Família 4).

Outros depoimentos ressaltam a creche como espaço de suprimento das necessidades alimentares das crianças, dentre eles, um depoimento afirma que [...] *na creche é uma mordomia, as crianças aqui comem do bom e do melhor* (Família 3). Constata-se também a importância, para as famílias, da alimentação das crianças na creche, em vários acontecimentos que causam insatisfação geral na comunidade, como: interrupção das atividades da creche devido a greves, falta d'água, falta de segurança. As manifestações legítimas, como reivindicação, caracterizam-se por agressão verbal e física contra os funcionários, o que evidencia o desespero das famílias diante da ausência de alimentação e de local de cuidados para seus filhos.

Veja-se o seguinte depoimento:

Não gosto quando a creche pára, às vezes é greve, falta d'água. Isso cria um problema muito difícil de resolver, porque a gente não pode ir trabalhar e a patroa não entende que a creche não está funcionando. Agora mesmo a greve deixou muitas crianças sem creche e ficavam mesmo sem comida, às vezes, ficavam na rua sem ninguém para olhar e cuidar, choravam e ninguém atendia. Era muito triste (Família 4).

Nessa comunidade aqui é mais para a alimentação. A gente sabe que são mais carentes e, para não ficar na rua, a gente olha pela janela e vê eles brincando. Eles estão na rua, mesmo à meia-noite eles estão sempre na rua. Então pelo menos nesse período em que eles estão aqui [na creche] a gente sabe que eles tomam banho, se alimentam, estão mais seguros (Família 9).

Ao responder sobre a importância da creche na comunidade, a família assim se refere: *Gosto muito da creche, porque meus filhos comem bolacha, feijão, verduras* (Família 3).

Destacam-se dois momentos, nos quais se evidenciou a realidade da creche como espaço de suprir a necessidade de alimentação das crianças. O primeiro foi durante a greve dos servidores municipais da educação, quando na comunidade

houve necessidade de a creche distribuir alimentos para as famílias alimentarem as crianças. O segundo foi quando 80% das crianças da creche inscreveram-se na colônia de férias, no período de janeiro, como forma de garantir a alimentação e a guarda enquanto as famílias trabalhavam.

Na conversa com as merendeiras também foi possível constatar, com clareza, a importância das refeições oferecidas na creche, conforme expressa esse depoimento:

Os dias em que as crianças mais comem na creche, que caprichamos na quantidade, é nas segundas e sextas-feiras. Na segunda, já nos preparamos no café da manhã, porque parece que chegam varados de fome, e, na sexta, por causa do fim de semana (Merendeiras 1 e 2).

Nesse sentido, Haddad (1997, p.80) referencia as dimensões encobertas da creche, ressaltando que:

[...] as qualidades da creche estavam associadas às condições de pobreza das famílias. Nessa perspectiva, era evidente que esse serviço constituía-se em instrumento capaz de alterar a engrenagem característica da situação de miséria e oferecer segurança, conforto, garantia e confiança às famílias em relação aos cuidados infantis, além de significativa economia nos orçamentos domésticos [...].

A educação infantil, compreendida como uma das medidas mais efetivas para conciliar responsabilidades familiares e trabalho remunerado, como apoio às famílias em seu papel de provedora dos membros que a compõem, foi amplamente referenciada nos depoimentos, nos quais as famílias destacam a creche na perspectiva de local onde as crianças permanecem enquanto os pais trabalham. Dentre os depoimentos das famílias que evidenciam com clareza a compreensão do direito dos pais trabalhadores, destacam-se:

[...] Para que as mães possam trabalhar. Eu sou sozinha, o pai das crianças é preso e tenho que me virar para sustentar eles. Se eu não trabalhar, não tenho como colocar comida dentro de casa. O que eu ganho é só para a comida deles. Enquanto o menino fica na creche, as outras duas vão para o projeto, que também têm alimentação (Família 10).

A creche para mim foi uma mão na roda, porque assim que meu marido faleceu, eu fiquei com três pequenos. Não era essa creche aqui, era ali [referindo-se à antiga creche], a diretora para mim foi uma amiga, porque ela deu um caminho para mim que não tinha volta. Eu tinha que trabalhar, tinha que sustentar a família, tinha que botar eles na creche. Na época, não tinha vaga, e ela prontamente disse que ia me ajudar, a creche é como se fosse minha segunda casa. Se eu não tivesse a creche, teria que entregar meus três filhos para a minha sogra. Fui à luta, trabalhar como faxineira para sustentar os três filhos, e só pude fazer essa opção porque a diretora conseguiu as vagas para mim (Família 6).

Em outro depoimento:

Quando eu precisei da creche para meus filhos, eu vim conversar com a diretora e ela me tratou muito bem. Ela me ajudou bastante, porque fazia tempo que eu estava correndo atrás de creche. Disse pra ela que eu precisava trabalhar, e não podia, porque não tinha com quem deixar a criança. Quem ia ficar? Eu tinha que pagar e era muito caro. Aí eu vim, conversei com ela, ela me escutou e conseguiu a vaguinha para ela, isso me ajudou muito. Não tenho o que reclamar da creche, para mim, é muito boa. Ela tem ajudado bastantes pessoas (Família 8).

Eu não tenho como deixá-lo em casa, senão teria que tirar minha outra filha da escola para cuidar dele, daí o Conselho Tutelar vai em cima de mim, porque não posso deixar minha filha sem estudo. Não tenho confiança em deixá-lo com pessoas que não conheço. Sabe como é, quando a gente não está em casa, não sabe o que acontece, ainda mais que ele é doentinho (Família 10).

O número de crianças na lista de espera da creche é elevado, justificado, especialmente pelo número alto de nascimentos na comunidade, registrado em 2007 com média de 70 a 110 nascimentos por mês. A situação das famílias na comunidade é crítica em relação aos espaços de cuidado e educação das crianças pequenas.

O relato de uma avó evidencia a situação em que se encontra a infância e a ineficiência das políticas públicas com uma parcela significativa da população:

Eu preciso demais de vaga para meus netos, porque a minha filha trabalha e eu sou o único apoio para quatro famílias. Estou muito doente, tomo medicação muito forte, de tarja preta, estou proibida de sair de casa sozinha com as crianças, fico tonta e não atino nada. No ano passado, precisei acudir um filho em outra cidade e a minha neta de dois anos ficou sendo cuidada por crianças pequenas. O resultado foi três meses de internação no hospital e muito sofrimento, em função de uma grave queimadura. Peço, pelo amor de Deus, uma vaga, pelo menos para essa que precisa demais (Registro de campo, 19/12/2007).

Na sala da direção da creche, em pesquisa por informações em documentos arquivados, foi possível acompanhar o desespero de várias mães, em busca de explicações sobre a não-obtenção da vaga para os filhos. Uma mãe revoltou-se diante da negativa dessa vaga, dizendo:

Vou me reunir com o pessoal da associação, para a gente fazer alguma coisa pelas crianças da comunidade. Isso não é possível, não podemos ficar nessa situação. Eu sou sozinha com os filhos, se eu tirar o meu filho da escola para ele cuidar da menina, o Conselho Tutelar vai em cima de mim, não posso fazer isso. Se eu não trabalhar, como é que nós vamos comer? Eu trabalho só para comprar comida para essas crianças, não dá para mais nada (Registro de campo, 19/12/2007).

As redes de solidariedade, antes compostas por avós, tias, irmãos, que supriam as necessidades de espaços de socialização para as crianças, vão se tornando raras, à medida que as necessidades familiares impõem à maioria dos membros jovens e adultos a busca por trabalho remunerado, tendo em vista o aumento das necessidades familiares por espaços institucionalizados de educação e cuidado dos filhos pequenos. Esses espaços constituem, para as famílias, expressivo suporte financeiro, já que as necessidades básicas de sobrevivência das crianças são ali asseguradas. Segundo Rosemberg (1995, p.176), são “peculiaridades de países pobres como o Brasil, onde a educação da criança pequena fora de casa pode significar, também, uma forma de combate à pobreza, na perspectiva do Estado; de salário complementar, na perspectiva da família”.

Diversos determinantes contribuem para que a disputa pelas vagas na creche provoque muitos conflitos, incluindo ameaças entre as famílias e à creche. No final de 2007, ao se divulgar a listagem das crianças que obtiveram vagas para o próximo ano, a creche viveu momentos de muita tensão e constrangimento.

A nova portaria de 2008, que prevê vagas para as crianças em situação de risco social, provocou diferentes olhares, assim relatados:

As mães deixam seus filhos para trabalhar. Tem mãe que não trabalha e tira a vaga das outras mães, algumas malandras que não trabalham, não fazem nada e tem a vaga. Isso não é certo, não concordo (Família 2).

Acho mesmo um absurdo essa nova idéia da prefeitura, era só o que faltava, enquanto umas só dormem, ficam por aí perambulando, não fazem nada, nós temos que sair do serviço ou deixar os filhos com qualquer um por aí, porque não podemos trabalhar para sustentar a casa. Eu sou arrimo de família, como que eu vou fazer? (Família 5).

Nesse relato, fica explícito o entendimento de algumas famílias da prioridade das vagas para aquelas que comprovadamente trabalham. Há dificuldade de perceber o direito de todas as crianças e famílias às vagas e de pleitear como comunidade esse direito, na direção da afirmação de Candau (2003, p.1):

A maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Esta consciência é muito débil, especialmente em contextos como o nosso, marcados por uma cultura clientelista e autoritária, em que os direitos são vistos como “dádivas”. A educação em Direitos Humanos deve começar por favorecer desde a infância a formação de sujeitos de direitos, em nível pessoal e coletivo.

Outras famílias, por outro lado, compreendem que a prioridade de vagas para as crianças na creche deve estar vinculada às necessidades das famílias mais empobrecidas, que precisariam do atendimento pela ameaça à sobrevivência das crianças pequenas. A creche é o espaço para:

Ajudar as famílias dessa comunidade, que precisam muito. As crianças que os pais não têm emprego precisam ter vaga na creche, para terem pelo menos alimentação e lugar seguro, senão ficam pelo meio da rua. Um dia desses encontrei nove crianças em idade de ir à creche soltas pela rua. Ficam ali até tarde da noite e não tem quem olhe. Precisa creche para essas crianças, essa aqui não dá conta de atender toda a comunidade (Família 9).

As contradições quanto à percepção da creche na comunidade estão muito relacionadas aos momentos vividos por cada uma das famílias nesse espaço.

Se está tudo tranqüilo, a creche é ótima, se acontece qualquer coisa que desgoste, já vão logo agredindo e ameaçando, não tem meio termo (Gestora 1).

Quando questionadas nas entrevistas sobre aspectos negativos ou a melhorar na creche, a tendência da maioria das famílias foi elogiá-la, geralmente, remetem para a comunidade o que não é bom, algumas vezes, silenciam e, em outras, dizem:

Olha, de um a dez, daria dez, vai completar dois anos que a minha filha está aqui. São muito atenciosos com a gente, estão sempre comunicando se tem alguma coisa acontecendo, se a criança está doente” (Família 7).

A creche é a melhor coisa que tem na comunidade, ela é o lugar onde as crianças brincam, tem espaço, tem alimentação, tem o pessoal que trabalha com as crianças que é muito bom (Família 5).

A creche está muito boa, não tem nada para melhorar, é o que de melhor nós temos aqui, é um lugar onde a gente se sente bem. As crianças, final de semana, querem vir para a creche, ficam perguntando: tem creche? (Família 2).

Na maioria das vezes, percebe-se uma relação intensa das famílias com a creche, que justifica a positividade e a avaliação de que esse espaço é de acolhimento de todos os moradores. Na creche, as crianças estão guardadas, amparadas, acolhidas, alimentadas, cuidadas, e as famílias usufruem desse espaço de cidadania, amplamente negado em outros espaços públicos de direito. O depoimento de uma família expressa essa consideração:

A creche é o único espaço de se exercer a cidadania, porque se a gente chega no posto de saúde é mal tratado, se chega num hospital quase correm com a gente, se pede uma informação mandam de um lado para o outro, enrolando a gente (Família 6).

Outra mãe reclama:

Como moradores da comunidade, não somos respeitados em lugar nenhum. Se precisamos preencher uma ficha para emprego, não podemos colocar que moramos nesse bairro, ninguém dá emprego para quem mora aqui. Chegamos a pedir para a diretora que ela faça um documento dizendo que moramos em outro bairro, para ver se conseguimos alguma coisa (Família 3).

Por trás da fala da positividade da creche, também se destaca que há censura, medo de que, ao criticar a unidade, alguma represália possa ser feita e a creche, fechada.

Embora a creche tenha uma relevância na comunidade, nas entrevistas realizadas, tenho percebido que, ao adentrar no universo das situações que desagradam em relação à creche, em geral, há silêncio, que muitas vezes interpreto como uma dificuldade de manifestarem-se, já que na comunidade há uma “lei do silêncio”, interpretada por Bourdieu como “violência simbólica”, em que as pessoas percebem acontecer determinadas coisas, sem se manifestar, porque se assim o fizerem são impelidas a abandonar a comunidade. Se, de alguma forma, desagradam quem comanda o local, somem com toda a família, de uma hora para outra, sem deixar vestígios, assim como as crianças que em um dia estão na creche e em outros já sumiram, sem se saber para onde foram. Percebi com muita clareza essa situação, ao procurar uma criança que sempre vinha a meu encontro, quando eu chegava na creche, e me informaram que a família havia se mudado para outro bairro, porque havia feita uma denúncia ou reclamação, e foi mandada embora. É difícil compreender como as crianças, vivendo suas relações na creche, com os adultos e as crianças, inseridas em um dado espaço, de repente, juntamente com sua família necessitam ir embora, sem ao menos se despedir (Registro de campo, 18/04/2007).

Esses depoimentos apontam uma realidade paradoxal, por um lado, o direito legal da família de compartilhar o cuidado e a educação de seus filhos com outras esferas da sociedade, sobretudo a creche, por outro lado, a precariedade desse direito, traduzida na insuficiência de oferta pública desse atendimento.

4.4 DIMENSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A expressão creche como “justiceira social”¹¹⁸ esteve presente em documentos da década de 1980 e estaria desatualizada, se não fossem as evidências encontradas no universo pesquisado, onde a creche é concebida como a única possibilidade de atendimento, para as crianças e famílias, que presta, além dos serviços de cuidado e educação das crianças, também o auxílio e a orientação para questões relacionadas à saúde, emprego, alimentação, problemas familiares, com a justiça, a polícia, dentre outros.

A ausência de políticas públicas para as comunidades, sobretudo para essas que são de baixa renda, reflete as transformações da sociedade brasileira, acirradas a partir da década de 1990, período no qual a minimização da responsabilidade do Estado passou a ocasionar vertiginosos cortes orçamentários nas políticas sociais, que incluem a assistência social, a saúde e a educação.

A precariedade econômica e social da comunidade que integra o universo pesquisado está vinculada às questões estruturais da sociedade, que desencadeia extremos patamares de desigualdade social, ficando para os pobres a convivência diária com inúmeras privações. Barros, Henriques e Mendonça (2000, p.123) assim explicitam a condição do país:

O Brasil, nas últimas décadas, vem confirmando, infelizmente, uma tendência de enorme desigualdade na distribuição de renda e elevados níveis de pobreza. Um país desigual, exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social que exclui parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania.

Assim, a creche pesquisada, inserida em contexto de extrema pobreza, assume tarefas que vão além de sua função, competência e recursos. Busca suprir as diferentes necessidades das famílias, as quais carecem de políticas integradas de diferentes setores (emprego, saúde, habitação, educação etc.). Nesse sentido, Rosemberg (2005, p.73) ressalta:

¹¹⁸ O documento 2, *Organização e Funcionamento*, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM, 1987), no item *A luta por uma identidade ou a creche camaleão*, traz a expressão “justiceira social”, para designar que, na falta de um modelo próprio, a creche tem carregado esse peso, no Brasil (CNDM, 1987, p.7). Além do documento citado, outros três fazem parte do material: documento 1: *Criança – compromisso social*; documento 3: *Espaço físico*; documento 4: *O dia-a-dia* (BRASIL, 1987).

As instituições infantis, em nome de atender as necessidades globais do ser humano, não devem conter em si um atendimento especializado em saúde, em cultura, etc., mas sim estar articulada às iniciativas de outros setores. Em nome de oferecer uma resposta à totalidade das necessidades das crianças, o foco do setor se esvai, pois, outra vez, visto que a multiplicidade de necessidades não provoca uma multiplicação do orçamento. [...] A completude da atenção à criança pode (e deve) ocorrer no planejamento integrado da política social, respondendo ao conceito contemporâneo de totalidade do ser humano, assim a política para a infância, que compreenderia outros subsetores como saúde, habitação, saneamento, transporte, emprego, segurança, assistência, etc.

A autora contribui, esclarecendo que a consideração da creche com o desenvolvimento humano da criança corresponde a sua função de articulação com outros subsetores que atuam no atendimento às necessidades sociais da população, e não à função de responsabilização por esses serviços. No entanto, a creche acaba sendo o lugar possível de acesso das famílias às mais diversas necessidades, e não somente das crianças, conforme foi demonstrado anteriormente e é reafirmado em outros depoimentos que seguem:

Tal família precisou de ajuda para comprar um caixão para enterrar a filha. É aqui que ela vem buscar orientação. A outra mãe sofreu maus tratos do marido, e vem aqui se aconselhar. Todo mundo respeita a creche (Família 3).

Cumpramos evidenciar que, assim como Rosemberg destaca a necessidade de promover ações integradas, o Plano Nacional de Educação (2001, p.3) ressalta que um diagnóstico das necessidades da educação infantil precisa assinalar as condições de vida e desenvolvimento das crianças brasileiras:

A pobreza, que afeta a maioria delas, que retira de suas famílias as possibilidades mais primárias de alimentá-las e assisti-las, tem de ser enfrentada com políticas abrangentes que envolvam a saúde, a nutrição, a educação, a moradia, o trabalho e o emprego, a renda e os espaços sociais de convivência, cultura e lazer. Pois todos esses são elementos constitutivos da vida e do desenvolvimento da criança. O efeito sinérgico de ações na área da saúde, nutrição e educação está demonstrado por avaliações de políticas e programas. Daí [vem] porque a intervenção na infância, através de programas de desenvolvimento infantil, que englobem ações integradas de educação, saúde, nutrição e apoio familiar são vistos como um importante instrumento de desenvolvimento econômico e social.

A transferência de atribuições das famílias para a creche é assim compreendida por uma das gestoras:

A vacinação das crianças é realizada na creche, porque, se depender das famílias, muitas não levam no posto nem nas campanhas de vacinação. Pode acontecer também no dia da campanha da mãe estar trabalhando, a criança estar com febre ou doente, ou então a mãe cuidando de algum parente doente e não poder levar a criança. Se for vacinada na creche, garantimos a todas as crianças a imunização. O acompanhamento das professoras da creche às consultas, às vezes, levando as crianças, e, em outras situações, acompanhando os familiares é também a garantia de que podemos [creche] acompanhar o tratamento. Geralmente, são as crianças soropositivas as que necessitam de acompanhamento. Se as professoras conhecem o tratamento, podem colaborar e cobrar das famílias. Em muitos casos, os familiares não sabem ler e escrever. Esse fator também impossibilita a compreensão [na maioria dos casos, o analfabetismo fica velado, não possibilitando ao médico perceber as dificuldades de compreensão] (Gestora 1).

O exercício mais amplo e mais livre da sexualidade contribuiu para uma incidência maior de gravidez e maternidade entre adolescentes, com significativa expressão na comunidade, que apresenta elevado número de meninas de 12 e 13 anos que estão grávidas. Assim ocorre com a incidência de doenças transmissíveis, sobretudo a AIDS, que atinge uma parcela significativa de moradores da comunidade, incluindo as crianças da creche. Sobre a gravidez precoce Aoki e Tardeli (1994, p.10) destacam:

[...] cresce dia-a-dia o número de jovens grávidas neste país, as quais, além da pouca idade reúnem também quase nenhuma formação profissional, nem patrimonial, agregando-se, quando podem, à família originária, que acaba, assim, assumindo a nova vida que dali brota, sem que a participação do parceiro se possa notar constante, adequada, suficiente ou razoável para permitir o desprendimento daquela jovem e seu rebento.

A constatação das necessidades geradas pelas doenças das crianças mobiliza a creche, por meio do acompanhamento dos profissionais com as famílias nas consultas, nas orientações quanto ao tratamento, no contato com o hospital que centraliza o tratamento das crianças para auxiliar. É a creche que acompanha as datas das consultas, cobra das famílias o tratamento, orienta, busca recursos para

auxiliar nas necessidades das crianças. Ainda em relação à saúde, veja-se esse depoimento:

Hoje duas crianças foram levadas à consulta oftalmológica, uma delas encontrava-se há dois anos na lista de espera do posto de saúde e a família não conseguiu atendimento. A solução encontrada, já que a criança, com seis anos, no próximo ano irá cursar o ensino fundamental e a falta de visão deverá ser um empecilho para a aprendizagem, foi fazer uma cota em dinheiro entre os profissionais da unidade. Cada um contribuiu com uma parte para completar o valor da consulta.¹¹⁹ A segunda criança, em função de a creche suspeitar de algum problema de visão e orientar a família para providências e a família não realizá-las, a medida tomada foi a creche marcar a consulta e levá-lo no dia do atendimento, com a autorização dos familiares (Registro de campo, 19/11/2008).

No relato da família, explicita-se a situação da saúde:

Me agrado do carinho das professoras com as crianças, o cuidado quando estão doente, se preocupam e vão até ao médico com os pais para acompanhar o tratamento. Não conheço nenhum lugar que faça isso (Família 10).

É nesse contexto que a creche funciona como uma “válvula de escape”, para os citados problemas sociais, supridos na maioria das vezes com o árduo trabalho da equipe de profissionais, que se desdobra para atender às demandas.

A fala recorrente das famílias quanto à falta de atenção do poder público com as crianças revela-se na falta de espaços destinados à infância, basta um olhar descuidado para perceber o quanto a criança é ilustre desconhecida das políticas públicas: *Parece que esqueceram que aqui tem um monte de crianças (Família 3).*

Quero, no final de semana, brincar com a minha filha e não tem um balanço, uma pracinha. Não temos espaço em casa, porque nossas casas têm pouco terreno, e não tem lugar para elas. Quando não tem creche elas ficam em casa na frente da TV (Família 10).

Falta muita coisa na comunidade, mas o que eu sinto mais é que não tem espaço para as crianças brincarem. Não tem áreas verdes (Família 3).

¹¹⁹ Por meio da assistente social da Prefeitura Municipal de Florianópolis, a médica cobrou um valor bem menor na consulta. A aquisição dos óculos, necessidade determinada na consulta pelos exames, a prefeitura providenciou.

Outras crianças muito pequenas permanecem nas ruas, geralmente sozinhas ou com parceiros da mesma idade.

Uma professora relatou que uma criança da creche, de dois anos e meio de idade, não foi levada pelos familiares à unidade e estava na frente da creche pela manhã, solicitando os adultos para entrar. As professoras acolheram a criança na creche, encaminhando-a a seu grupo. A creche tentou contato com os familiares e de nenhuma maneira houve êxito. A criança permaneceu durante todo o dia na creche e, ao final da tarde, a professora foi levar a criança em casa, pois ninguém veio buscá-la. Mais surpreendente nesse caso é o fato de que nenhum familiar havia sentido a falta da criança (Registro de campo, 15/05/2007).

Por trás da aparente negligência da família, ocultam-se realidades de vida de extrema dificuldade e desamparo. São famílias que lutam pela sobrevivência diária, sem direitos assegurados, sem férias, enfrentam os mais variados problemas, dentre os quais está a fragilidade da vida de seus membros, sobretudo os jovens, que muitas vezes são exterminados pelo tráfico e violência.

Não é que lhes falte o forró, o sábado de festa, a pinga e o dominó. A fadiga e o desgaste se acumulam na linearidade do próprio viver. Trabalham em ocupações manuais, rotineiras, porque em geral não possuem qualificação profissional. No lar, as mesmas atividades manuais se repetem (cozinha, limpeza, consertos de maquinarias e equipamentos de casa...). Não há no geral “férias” ou cortes de cenários na rotina de vida destas famílias (CARVALHO, 2004, p.100).

Não se trata de questionar a importância da infância para as famílias que tentam, por meio da creche, o amparo, a assistência e a ampliação de repertório, para que tenham uma vida melhor do que a que eles têm, que foi traduzida assim por uma mãe:

Para mim, a creche é muito importante, eu sei que aqui ela está em segurança. Ela está aprendendo o que é bom, ela está aprendendo o que vai ser o mundo lá fora. Eles não só ensinam as coisas de criança como ensinam a estar preparadas para o mundo. É um trabalho de qualidade mesmo (Família 6).

A necessidade de dar visibilidade à situação de vida das famílias reafirma a urgência de implantar políticas que contemplem diversos temas, como a formação que conscientize a população para a luta de melhores condições de vida. No entanto, as políticas efetivadas não seguem essa perspectiva, e quando há políticas de formação são na direção de adaptação ao mercado de trabalho. O depoimento a seguir expressa essa lógica:

Falta escola para adultos, tem muita gente adulta que não concluiu os estudos. Aqui eles fazem, começa aquela baderna, já acabam com tudo, já tentaram fazer, não durou um mês, porque eles não fazem aqui, mas lá para cima também não fazem nada. Faltam cursos, a gente tem uma divisão, a maioria do pessoal daqui não desce lá para baixo. Geralmente, os cursos que tem de manicure, que são um aperfeiçoamento para nós, não tem aqui. A comunidade não se empenha para lutar por isso (Família 6).

Decorre da ausência dessas políticas sociais a instalação da violência na comunidade, que gera preconceito com todos os que moram nesse lugar. As famílias pesquisadas manifestam sentimento de indignação diante do estigma da comunidade, que é conhecida, sobretudo, pela violência. São locais praticamente abandonados pelas políticas sociais e, ao mesmo tempo, submetidos à lei do mais forte.

Veja-se o seguinte depoimento que expressa essa complexidade:

Às vezes, a gente vê preconceito até numa loja, a gente vai comprar uma coisa e dizem “lá não entrego”, “lá o computador não permite”. A gente se sente assim, acuada por uma coisa que a gente não tem culpa, só porque a gente mora aqui. Se eu tivesse condições, eu tirava meus filhos daqui, mas eu não tenho condições. O que eu tenho que fazer é eu, junto com a creche, tentar dar uma educação melhor e tentar dizer que esse lugar não é bom, que essa vida não é boa e tentar pensar pra frente, essa é a minha luta, por que eu sei, morar aqui, criar alguma coisa aqui tem que ter força de vontade para isso, por que é difícil (Família 6).

O desânimo das famílias diante da falta de perspectivas fica evidente, quando dizem:

As pessoas não se interessam, as pessoas não se ajudam. A maioria está vendendo droga, é mãe, avó, não estão nem aí, não se importam com mais nada, não gostam de ver outras pessoas diferentes na comunidade. Na semana passada, eu estava na minha janela e vi duas crianças de outra comunidade e eles já pularam em cima. Do meu modo de pensar, deveria ter mais atividade, mais segurança, policial. Tá demais, tem umas partes que não tem luz, daí... (Família 2).

4.5 “ACHADOS” DAS DIMENSÕES: PEDAGÓGICA, DOS DIREITOS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Diante deste panorama de análises, identifica-se a necessidade de repensar as políticas públicas para as famílias que necessitam, a curto prazo, de condições objetivas de subsistência, já que, diante de tantas limitações, elas dependem principalmente do espaço da creche para amenizar as dificuldades na educação de seus filhos e outras necessidades da família, conforme se abordou. A creche passa a ser um espaço social mobilizador e organizador da comunidade, referência principal de organização e de liderança, provedora e educadora, portanto, essencial para as famílias.

Não se pode “fechar os olhos” para os dados que a realidade descortina, as famílias, por um lado, esperam o atendimento às necessidades dos filhos, por meio da creche, que se empenha na solução dos problemas familiares, especialmente, o de sobrevivência. Por outro lado, a creche secundariza o trabalho pedagógico, à medida que as necessidades básicas das crianças e das famílias absorvem grande parte do tempo na creche.

A função da creche é educar e cuidar das crianças de zero a seis anos, na qual algumas necessidades básicas fazem parte do trabalho da unidade. As considerações de Haddad (1997, p.82) contribuem nessa direção:

Destacar a creche do contexto familiar, sem desmerecer a importância da família para a criança, significava recuperar suas qualidades para o desenvolvimento humano a creche dispõe de um potencial que pode significar efetivo sistema de apoio às relações familiares e de promoção do desenvolvimento infantil. Primeiro, porque se constitui em um centro de convivência humana, capaz de retirar a família de seu isolamento e de ampliar significativamente sua rede social. Segundo, porque apresenta uma estrutura funcional que oferece aos pais a possibilidade de conciliar trabalho profissional e cuidado dos filhos. Por último e não menos importante, destaca-se seu potencial de ampliar as relações, experiências e aprendizagens das crianças.

No entanto, constatou-se que o atendimento às necessidades básicas das crianças vem em detrimento do pedagógico, o que significa que outras políticas sociais não estão ao alcance das famílias. Diante dessa problemática, onde fica o que há de melhor para o universo cultural das crianças? A ampliação cultural das crianças está sendo garantida? Nesse caso, em relação à LDB/96, que assegura que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o atendimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29), não estariam algumas dimensões desse nível de ensino relegadas a segundo plano, em função das determinações do contexto social das famílias a que a creche atende? Não se trata de culpar a família nem a creche pelas condições objetivas em que se encontram, as quais são regidas pela lógica do sistema capitalista.

Demonstrou-se, por meio das evidências, que a complementaridade na relação creche e família, pensada do ponto de vista das legislações da área, apresenta conformação distinta no universo da creche pesquisada. Os dados empíricos apontaram para um descompasso entre a família “pensada” presente nas legislações brasileiras e a família “vivida”, de populações de baixa renda, no cotidiano da creche.

Conclui-se que a família “pensada” na Constituição Federativa da República de 1988 e na LDB/96 apresenta-se como um modelo desejável, com condições dignas de vida, com a educação infantil assumindo a função complementar, ou seja, predominante, sua dimensão pedagógica de ampliação do universo cultural infantil. Nas famílias pesquisadas, predominam a dimensão dos direitos básicos de sobrevivência das crianças e a dimensão das políticas públicas, como forma de

ampliar as necessidades das famílias, ficando secundarizada a dimensão pedagógica.

Com essas constatações, corrobora-se o que Faria (1999) afirma sobre o assunto. A autora diz que há expectativa em relação à creche, que vai além de suas possibilidades reais e que carece de responsabilidade compartilhada com outros setores, que devem se posicionar no sentido de que é insuficiente amparar as crianças na creche, quando outras pessoas que fazem parte de sua socialização, no caso, as famílias, encontram-se abandonadas pelas políticas. Nas palavras da autora: “Os centros de educação infantil não têm o poder de resolver todos os problemas sociais, e não devem ser vistos como a panacéia da educação”. Eles “estão conectados com todos os nós e núcleos do tecido social, influenciados por eles e capazes de influir sobre algum tipo de dinâmica circular onde todos somos responsáveis” (GAY apud FARIA, 1995, p.66). No entanto, podem possibilitar, se adequadamente estruturados, melhores condições de vida para as crianças (de novo: pobres e ricos, procurando superar a “dupla alienação da infância”) e para os adultos neles envolvidos (FARIA, 1999, p.79).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da viagem não saí a mesma, nem aos olhos alheios, nem aos meus. Aprendi, a duras penas, a cultivar o envolvimento compreensivo, isto é, a participação afetuosa e emocionada nos seus dramas diários, sem me deixar levar pela piedade que desemboca no paternalismo e na recusa à dignidade deles. Para amigos e colegas sem a prática do contato político com esta população, adquirei o carisma de quem realizou um “feito”.

Zaluar (1985)

5.1 CONCLUSÕES

Distante de ter esgotado uma análise totalizante e conclusiva da realidade pesquisada, o objetivo deste estudo foi avançar na compreensão que as famílias de baixa renda, cujos filhos freqüentam uma creche da rede pública municipal de Florianópolis, têm em relação às ações complementares entre a creche e a família.

A contextualização da creche evidenciou uma comunidade localizada em um espaço com condições econômicas desfavoráveis, o que gera dificuldade de sobrevivência das famílias, que apresentam em sua maioria condições de emprego informal, com baixa remuneração, e isso acarreta dificuldades na criação dos filhos e na manutenção da vida.

A análise realizada permitiu constatar que as condições sociais da população pesquisada estão vinculadas às questões estruturais da sociedade, que convive cada vez mais com extremos patamares de desigualdade social, o que delega às populações de baixa renda a convivência diária com inúmeras privações.

Reafirma-se que, mesmo em se tratando de um contexto específico, as análises resultantes deste estudo podem possibilitar reflexões para a educação infantil, desde que sejam consideradas as múltiplas determinações que influenciam esse contexto particular.

Este estudo fez um recorte de classe social, ou seja, buscou a compreensão das famílias de baixa renda em relação à complementaridade, optando por não fazer contraponto com famílias de classe social diferenciada quanto à questão. No entanto, constatou que as determinações legais para a educação infantil brasileira

estão em descompasso com a realidade das famílias de baixa renda, cujos depoimentos revelaram que o espaço da creche extrapola as questões do trabalho pedagógico, potencializa-se nas questões relacionadas às necessidades básicas de sobrevivência das crianças e de suas famílias.

Implica, neste estudo, destacar que as famílias na contemporaneidade necessitam ser compreendidas na pluralidade de arranjos familiares que apresentam, em que reconhecê-los não é suficiente, deve-se sim respeitá-los, partindo-se da premissa destacada por Haddad (1997, p.89) de que “todas as famílias apresentam potencial para o bom desempenho de seu papel parental, mas precisam de apoio para conciliar responsabilidade familiar com o trabalho fora de casa”.

A pesquisa possibilitou ampliar o olhar em relação às famílias, no sentido de não se aprisionar aos modelos “ideais”, mas romper com a experiência pessoal em relação à organização familiar. Possibilitou ainda desconstruir a idéia de família homogênea para uma aproximação com diversos arranjos familiares, sejam famílias formadas pelo casamento civil ou religioso, seja pela união estável; sejam grupos formados por qualquer um dos pais ou ascendentes e seus filhos, netos ou sobrinhos; seja por mãe solteira; seja pela união homossexual (mesmo que ainda não reconhecida em lei). A complexidade da família, que cria diferentes organizações e modos de relacionamento, impele a desenvolver a capacidade de aceitar a família tal como ela se constitui, face aos novos desafios que enfrentou, em lugar de procurar nela o modelo de representação. Avançou-se na compreensão das dificuldades e conflitos vividos pelas famílias, entendendo as práticas familiares nos segmentos de baixa renda.

A creche pesquisada assume tarefas que vão além de sua função, competência e recursos. Muitas vezes, assume para si as diferentes necessidades das famílias, que carecem de políticas integradas de diferentes setores (emprego, saúde, habitação etc.). Ela é espaço de acolhimento das mais variadas necessidades familiares, configura-se, segundo alguns depoimentos, como o único espaço para exercer a cidadania e no qual as famílias se amparam, já que as condições objetivas de vida não lhes possibilitam autonomia. É um espaço social mobilizador e organizador da comunidade.

A creche é um espaço relevante na comunidade para a garantia de acesso das famílias ao trabalho e a conseqüente sobrevivência de seus membros, no

entanto, a quantidade de vagas é insuficiente, e isso gera conflitos em sua obtenção. Não se trata de aumentar o número de crianças na creche, uma vez que a estrutura física e o quadro funcional, dentre outras questões, não permitem. Existem estudos nacionais e internacionais sobre a qualidade das unidades de educação infantil, com parâmetros de espaço físico, qualificação de profissionais, que possibilitam manter a qualidade no atendimento às crianças de zero a seis anos.

Indica-se a ampliação do número de unidades de educação infantil, e não a busca por alternativas precárias¹²⁰ na comunidade, e a implantação de políticas integradas de educação, saúde, emprego, habitação etc.

É importante a expansão das vagas para atender às necessidades de acolhida das crianças, aspecto de grande importância para as famílias. No entanto, uma série de problemas que foram levantados continuarão existindo, uma vez que, para resolvê-los, não basta construir mais creches. É importante aumentar o número de creches públicas, mas é fundamental que as crianças e as famílias tenham direito a uma vida com dignidade, que o atual funcionamento da sociedade não possibilita.

Nesse sentido, ressalta-se neste estudo a necessidade de pensar a qualidade de vida da criança, conectada com seu contexto social amplo, ou seja, com a qualidade de vida de seus pais, que necessitam de políticas públicas que lhes possibilitem uma vida humana digna. Cabe lembrar que o sistema capitalista tem favorecido a perpetuação das desigualdades e da exclusão de milhares de pessoas, que não têm acesso aos direitos mínimos de cidadania, tanto do ponto de vista dos direitos sociais como dos direitos políticos de organização e participação.

Constatou-se ainda que a cidade de Florianópolis, nos últimos 30 anos, passou por um acelerado e desordenado processo de urbanização, sem que fossem garantidas as condições de saúde, educação e moradia a essa população que chegava à cidade, ou seja, houve crescimento tanto populacional quanto econômico, porém, não houve distribuição de riquezas.

Destaca-se, ainda, neste estudo, o empenho do grupo de profissionais da creche que, convivendo diariamente com as graves questões sociais da comunidade, busca incessantemente a melhoria das condições de vida das crianças e de suas famílias.

¹²⁰ Há casos na rede de ocupação do espaço de parque para a ampliação do número de salas.

Este estudo traz ainda o apelo explícito das famílias pela melhoria das condições de vida dos moradores da comunidade, especialmente relacionadas a segurança, emprego, saúde, moradia e lazer. As expectativas também estão colocadas em relação ao pesquisador, como se ele pudesse trazer melhorias ou benefícios para a vida das pessoas.

Finalmente, destacam-se as políticas sociais brasileiras, recorrendo-se a Silva (1999, p.52) que assim se expressa:

[...] a debilidade das políticas sociais brasileiras está intimamente relacionada às especificidades da democracia no Brasil. O mercado político brasileiro apresenta características extremamente antidemocráticas que emperram o avanço e o fortalecimento das entidades comprometidas com as causas sociais. É o predomínio do clientelismo, do paternalismo, da corrupção, do uso da máquina estatal em defesa de interesses particulares que privatizam a esfera pública, de compra de votos, de troca de favores, do abuso do poder e, pior: da utilização da miséria dos milhões de miseráveis como fonte de reprodução e manutenção dessa ordem estabelecida.

Em conclusão, ressalta-se que, ainda que haja inúmeros problemas nas creches públicas e privadas brasileiras, as crianças da creche pesquisada fazem parte de uma privilegiada estatística, porque estão incluídas nos 40,5% das crianças brasileiras que têm acesso à educação infantil, quando, ainda no século XXI, um elevado número de crianças, especialmente de zero a três anos, está excluído desse atendimento.

5.2 QUESTÕES PARA PESQUISA FUTURA

Permanece neste trabalho um questionamento para futuras pesquisas: em que condições ficam as crianças que não conseguem vagas nas unidades de educação infantil nessa comunidade e quais alternativas as famílias criam, a partir das necessidades que vivenciam, de espaço para as crianças ser cuidadas e educadas, enquanto suas famílias trabalham, e de espaço para ser alimentadas e estar em segurança, dadas as condições miseráveis em que muitas famílias vivem?

Outra indicação relaciona-se à necessidade de se realizar estudo comparativo entre diferentes contextos sociais, questionando-se em que medida a relação complementar evidencia-se nas diferentes classes sociais.

REFERÊNCIAS

ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão de tradução e tradução de novos textos de Ivone Castilho Benedetti.

ALMEIDA, Ângela M. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, Ângela M. (Org.). **Repensando a família no Brasil: da colônia à modernidade**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo UFRJ, 1987. p.53-66.

ALMEIDA, Shirlene V. de. **A educação infantil na década de 1990: algumas reflexões em tempos de ajustes neoliberais**. 2004. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

AOKI, Luiz Paulo S.; TARDELI, Roberto. Aspectos Jurídicos de família na sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, IV, p.5-14, 1994.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Para onde vai a educação infantil no Brasil? algumas considerações face à nova LDB e à Emenda Constitucional 14/96. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Educação Infantil em Tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 51-63.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981. Trad. Dora Flaksman.

ARROYO, Miguel. O significado social da infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Anais do...** Ministério da Educação: Brasília, 1994, p.88-92.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Trad. Waltensir Dutra.

BARROS, Ricardo P.; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade aceitável. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.15, n.42, p.123-142, fev. 2000.

BECKER, Maria J. A ruptura de vínculos: quando a tragédia acontece. In: KALOUSTIAN, Sílvio M. (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez, Brasília: Unicef, 2004. p.60-74.

BILAC, Elisabete D. Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil. Notas muito preliminares. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara T. (Orgs.). **Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11.ed. Rio de Janeiro: Nova Ed., 2004. Trad. Carlos Nelson Coutinho.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORBA, Francisco Dias. **Dicionário de Usos do Português no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BUJES, M. I. E. Educação infantil pra que te quero? In: CRAIDY, C. e KAERCHER, G. (Orgs.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-22.

CAMPOS, Maria Malta . Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. **Cadernos da ANPED**, n. 01, 1989.

_____. A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 71(169), set./dez. 1990, p.212-131.

CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p.11-20, fev.1992.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAMPOS, Maria Malta. A regulamentação da educação infantil. In: MEC/SEF/DPEF/COEDI (Org.). **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, v. II, p. 35-63, 1998.

_____. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.106, p.117-127, março 1999.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27-33.

_____. FÜLGRAFF, Jodete B. G.; WIGGERS, Verena. A qualidade na educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p87-128,jan./abr. 2006.

_____. **Educação Infantil**. 2006. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br>> Acesso em: 17 set. 2007.

CAMPOS, Roselane; CAMPOS, Rosânea F. A educação das famílias como política educacional: uma análise do programa família fortalecida. 29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. **Anais da...**, Rio de Janeiro, 2006, 1 CD-ROM.

CANDAU, Vera F. Prefácio. In: BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CARVALHO, Maria do Carmo B. A priorização da família na agenda política social. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira a base de tudo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, UNICEF, 2004, p.93-108.

_____.O lugar da família na política social. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, EDUC, 2003. p.15-21.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIAS,A.L.G. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Editora autores associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP,Campinas, 1999a, p.19-44.

_____.Educar e cuidar: por anda a educação infantil? In: **Perspectiva**, Florianópolis. nº especial, p. 11-21, mês1999b.

COSTA, Messias. **A educação nas constituições do Brasil**: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CÔRREA, Bianca Cristina. **Possibilidade de participação familiar e qualidade na educação infantil**. 2001. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CÔRREA, Mariza. Repensando a família patriarcal brasileira. In: CÔRREA, Mariza (Org.). **Colcha de retalhos**: estudos sobre a família no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.15-42.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 205-216.

CRAIDY, Carmem M. A política de educação infantil no Brasil. 1º. SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Brasília, 1994, **Anais do...** p.18-21.

_____. A Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394) – O Fundo de manutenção do desenvolvimento de ensino fundamental e de valorização do magistério (Lei 9424/96): a Educação infantil. In: **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000a. p.65-70.

_____.Educação infantil e as novas legislações. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, G. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2000b. p.23-26.

_____. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-61.

CURY, Carlos Roberto Jamyl. A educação infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, COEDI, 1998. v.II.

_____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.23, n.3, p.483-495, set./dez. 2007.

DELGADO, Ana Cristina C. Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.28, p151-163, jan./abril, 2005.

DIDONET, Vital. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 2-10.

DRAIBE, Sonia Miriam. Uma Nova Institucionalidade das Políticas Sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas e programas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 3-15, 1997.

DUARTE, Márcia Pires. Período de adaptação na educação infantil: uma análise à luz da teoria de Henry Wallon. 1997. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. Trad. Leandro Konder.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Origens da Rede Pública Municipal de Educação Infantil na Cidade de São Paulo: o Depto. de Cultura e os Parques Infantis de Mário de Andrade (1935-1938). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 6, n. 17, p. 34-45, 1995.

_____. **Educação pré-escolar e cultura**: por uma pedagogia da educação infantil. Campinas, São Paulo: Cortez, 1999.

_____.; PALHARES, Maria Silveira. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 92, p.1013-1038, 2005.

FERRARI, Mario; KOLOUSTIAN, Sílvio Manoug. Introdução. In: KALOUSTIAN, S. M. (Org.). **Família brasileira a base de tudo**. 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2004. p.11-46.

FERREIRA, Maria Clotilde R. e VITÓRIA, Telma. Processos de adaptação na creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 86, p.55-64, maio/ago.1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, Marilde Juçara de. **Participação das famílias na instituição pública de educação infantil**: limites e possibilidades. 2000. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FRANCISCATO, Irene. As famílias das crianças atendidas pela creche segundo a ótica de seus profissionais. 20^a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1997. Caxambu. **Anais eletrônicos da...** Rio de Janeiro: ANPED, 1997. 1 CD-ROM.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FÜLLGRAF, Jodete B. G. **A infância de papel e o papel da infância**. 2001. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula**. 2007. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

GOHN, Maria da Glória M. **A força da periferia**: a luta das mulheres por creches em São Paulo. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

GOLDANI, Ana Maria. Famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.91, p.7-22, nov.1994.

_____. Arranjos familiares no Brasil dos anos 90: proteção e vulnerabilidade social. **Como vai a população brasileira**, IPEA, ano 3, p.14-23, dez.1998.

_____. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. **Revista Brasileira de Estudos da População**, v.19, n.1, jan./jun. p.29-48, 2002.

GOMES, Jerusa V. Socialização primária: tarefa familiar?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.91, p. 54-61, nov.1994.

_____. A criança e a família: como se vive com naturalidade a pobreza nada natural. **Travessia**, 4(9), p.5-9, 1990.

GOMES SZYMANSKI, Heloísa. Educação para a família: uma proposta de trabalho preventivo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo IV(1), p.34-39, 1994.

_____. Família: cotidiano e luta pela sobrevivência. In: CARVALHO, Maria do Carmo. B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, Cortez, 2003. p.61-72.

GONÇALVES, Margareth Almeida. Exposto e roda de mulheres: a lógica da ambigüidade médico-higienista. In: ALMEIDA, Ângela M. (Org.). **Repensando a família no Brasil**: da colônia à modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo UFRJ, 1987.

HADDAD, Lenira. A relação creche-família: relato de uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.60, p.70-78, fev.1987.

_____. **A ecologia da educação infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. 327f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Educação Infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização da criança. 20^a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1997, Caxambu, **Anais eletrônicos da...** Rio de Janeiro: ANPED, 1997. 1 CD ROM.

_____. Substituir ou compartilhar? o papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lúcia. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.91-103.

HASCKEL, Selita. **Gestão democrática na educação infantil**: a eleição para diretor de creche. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Gestão democrática na educação infantil: tecendo a história da participação política dos professores nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis. In: CARVALHO, Diana C.; QUINTEIRO, Jucirema (Orgs.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p.139-162.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KAPPEL, Dolores. Infância e educação infantil – reflexões para início do século. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA OMEP – INFÂNCIA – EDUCAÇÃO INFANTIL – REFLEXÕES PARA O INÍCIO DO SÉCULO. **Anais do...**, Rio de Janeiro, p.120-150.

KISHIMOTO, Tisuko M. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko M. (Orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.153-201.

KRAMER, S. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. In: INEP. (Org.). **Revista Brasileira de Estudo Pedagógicos**, Brasília: MEC, v.1, p.523-537, 1984.

_____. A Prática Pedagógica nas Escolas de 1^o. Grau do Rio de Janeiro. In: KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, M. (Org.). **A formação do educador**: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Editora da PUC-RIO, 1981. p. 47-56.

KUHLMANN JR., M. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1867-1922). **Pro-Posições**, Unicamp, Campinas, v.7, n.3, p.24-35, 1996.

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

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. e PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: Rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p.51-65. Coleção polêmicas do nosso tempo; 62.

MACEDO, Rosa Maria. Família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? **Cadernos de Pesquisa**, n.91, p.62-68, nov.1994.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações creche-família**: um estudo de caso. 1997. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARCILIO, Maria Luíza. Evolução da população brasileira através dos censos até 1872. **Anais de Historia**, Assis-SP, v.6, p.115-138, 1974.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p.51-76.

_____. A lenta construção dos direitos da criança-século XX. **Revista da USP**, São Paulo, v. 37, p.46-59, 1998.

MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. **Da família à escola**: ingresso de crianças de 1 a 3 anos em novo contexto de socialização. 1998. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

MANTOVANI, Susanna; TERZI, Nice. A inserção. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.173-184.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2003.

NEDER, Gizlene. Ajustando os focos das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, Sylvio M. (Org.). **A família brasileira**: a base de tudo. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNICEF, 2004. p.26-46.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR., Moisés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-167.

OLIVEIRA, Stela Maria Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.35-55.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil em Florianópolis: retratos históricos da Rede Municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PALHARES, Marina e MARTINEZ, Cláudia Maria S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: **Educação infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p.6-8. Coleção polêmicas do nosso tempo; 62.

PENN, Helen. Primeira infância: A visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, 7-24, mar. 2002. Tradução de Fúlvia Rosemberg.

PEREIRA, Ewa Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998. p.87-95.

POSTER, Mark **Teoria crítica da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

RAUPP, Marilene D. **A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas**. 2002. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RIBEIRO, Maria Salete. **A questão da família na atualidade**. Florianópolis: loesc, 1999.

RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás, Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de publicações, 1999.

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. **Declaração universal dos direitos humanos**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.

ROCHA, Sônia. Penda e Pobreza: Os impactos do plano real. Revista **Brasileira de Estudos Populacionais**. Rio de Janeiro, out. 1996. 45 p.

ROSEMBERG, Fúlvia. Movimento social e atendimento ao menor: o caso das creches. In: RIBEIRO, Ivete; BARBOSA, Maria de Lourdes (Orgs.). **Menor e sociedade brasileira: análises, programas institucionais, experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 1987. p. 59-65.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche, 1984. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Temas em destaque: creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989. p.90-103.

_____. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.82, p.21-30, ago.1992.

_____. Crianças pobres e famílias em risco: as armadilhas de um discurso. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, ano IV, n.1, 1994, p. 28-34, jan./jul.

_____. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, I. e RIBEIRO, A. C. (Org.). **Família em processos contemporâneos: inovações culturais da sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995. p.167-190.

_____. Educação infantil – classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 96, p.3-86, 1996.

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n.3, p.17-23, nov.1996.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista de Estudos Feministas**, 2001.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, março 2002.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Proposições**, v.14, n.1(40), p.177-196, jan./abr. 2003.

_____. Do embate para o debate. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.63-78.

_____. Criança pequena e desigualdade no Brasil. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural: na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p.49-86.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. O apego e as reações da criança à separação da mãe. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.48, p.3-19, fev.1984.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde ; RAMON, Fabíola; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena em países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.65-100, março 2002.

SAMBRAMO, Taciana M. Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. p.139-155.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. Coleção Infans.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação**. Capítulo simplificado da tese de doutoramento defendida na Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2000.

_____. **A infância**: paradigmas, correntes e perspectivas. IEC, Braga, Portugal, 2000. mimeo.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; TEIXEIRA, Rita A. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-182.

SAMARA, Eni de Mesquita. Tendências atuais da história da família no Brasil. In: ALMEIDA, Ângela M. (Org.). **Pensando a família no Brasil**: da colônia à modernidade. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, UFRJ, 1987. p.25-36.

SAMARA, Eni de Mesquita. M.; COSTA, I. Demografia histórica, bibliografia brasileira. São Paulo: IPE-USP/FINEP, 1984.

SARTI, Cynthia A. Famílias enredadas. In: COSTA, Ana R.; VITALE, Ana Amália F. (Orgs.). **Família**: redes, laços e políticas públicas. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2007. p.21-36.

SAVIANI, Dermeval. Análise do substitutivo ao projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado pela Comissão de educação, Cultura e Desporto da CD, com comentários de SAVIANI, Dermeval; HAGE, Jorge; VIEIRA, Sofia L.; VELLOSO, Jacques. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990. p.103-116.

_____. **A nova lei de educação**: LDB trajetórias, limites e perspectivas. 6.ed. São Paulo: Editores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BEREZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997. p.53-64.

SILVA, Anamaria S. Educação e Assistência: direitos de uma mesma criança. In: **Pro-Prosições**, v. 10, n.1(28), p.40-53, março de 1999.

SILVA FILHO, João Josué e STRENZEL, Giandréa R. Exame da produção teórica da área da educação infantil entre 1983 e 1993. **Perspectiva**, Florianópolis, v.15, n.28, p.79-104, 1997.

SOARES, Natália F. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p.77-111. Coleção Infans.

_____. **Infância e Direitos**: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. 2006, 381f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Estudos da Criança da Universidade de Minho, Portugal.

STRENZEL, Giandréa R. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil**: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 6 anos. 2000. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SZYMANSKI, Heloísa. Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.IV, p. 34-39, 1994.

_____. Teorias e “teorias” da família. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, Cortez, 2003. p.23-27.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRANCREDI, Regina M. S. P. e REALI, Aline M. M. R. Visões de professoras sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil. 24^a. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos da...** Rio de Janeiro: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

VIEIRA, Livia Fraga. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. 1987. 346f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VIEIRA, Sofia L. Em busca de uma LDB cidadã. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado pela Comissão de educação, Cultura e Desporto da CD, com comentários de SAVIANI, Dermeval; HAGE, Jorge; VIEIRA, Sofia L.; VELLOSO, Jacques. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

_____. O público e o privado nas tramas da LDB: a construção do presente. In: BEREZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

VITORIA, Telma. As relações creche e família. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p.23-47, jul./dez.1999.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir.; VILELA, R. A. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.287-309.

ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**: organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FONTES DOCUMENTAIS

ANPED. Financiamento de Políticas Públicas para Crianças de 0 a 6 anos. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Ministério da Previdência e Assistência Social. **Cadernos da ANPED**, n.1, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4.ed. Organização do texto: Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva. 1990. Série Legislação Brasileira.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13/07/90. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Legislação Federal e Marginalia.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEX: Legislação Federal e Marginalia. São Paulo, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Projeto "Série de Manuais sobre Creche". **Criança Compromisso Social**, n.1, Brasília, 1987.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico da Creche**. 2003. mimeo.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Relatório Técnico de Trabalho Social**. Segundo semestre de 2002.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Projeto Alternativo de Educação Infantil para Crianças de 3 a 6 anos na Creche Habitar Brasil BID**. Florianópolis, dez. 2001.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 91/2006**. Florianópolis, 2006.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 92/2007**. Florianópolis, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**, PNAD, 2004. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2004/>>. Acesso em: dez. 2007.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE NOVA DÉLHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência de Nova Déli**. 1993. Disponível em: <www.unesco.org.br/publica/Doc_Internacionais/declaraNdelhi.asp>. Acesso em: 12 dez. 2007.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. **Conferência de Jomtien**, 1990. Brasília: UNICEF, 1991. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/areas/educacao/institucional/EFA/index_html/mostra_documento>. Acesso em 11 mai. 07.

UNICEF. **Convenção dos Direitos da Criança**. 20 de nov. de 1989. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 22 set. 2007.

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS.....	134
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO PRELIMINAR PARA A PESQUISA	137
ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS – PAI , MÃE OU RESPONSÁVEL.....	138
ANEXO 4: DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS INTERPRETADA.....	139

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

1. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

Nome da criança: _____

Data de nascimento: _____

Cidade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino

Posição da criança na família: _____

Endereço residencial: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone residencial: _____

Telefone do trabalho do pai: _____ da mãe: _____

2. IDENTIFICAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Nome do pai: _____ data de nasc: _____

Grau de instrução: _____ Tem interesse em estudar? _____

Nome da mãe: _____ data de nasc: _____

Grau de instrução: _____ Tem interesse em estudar? _____

Nome do responsável: _____ data de nasc: _____

Grau de instrução: _____ Tem interesse em estudar? _____

*Em caso de emergência, quando os pais ou responsáveis não forem encontrados, avisar:

Nome: _____

Telefone: _____

Pessoas autorizadas a buscar o seu filho:

1) Nome: _____ Grau de parentesco: _____

2) Nome: _____ Grau de parentesco: _____

3) Nome: _____ Grau de parentesco: _____

3. SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA FAMILIAR

Profissão do pai: _____

Profissão da mãe: _____

Profissão do responsável: _____

Condições de moradia:

Quantas pessoas moram em sua casa? _____

Tipo de habitação: () Própria () Alugada () Outros

Número de cômodos: _____ Luz elétrica: () Sim () Não

Água encanada: () Sim () Não Esgoto: () Sim () Não

Espaço no terreno para recreação ao ar livre: () Sim () Não

Possui animais domésticos? () Sim () Não Quais? _____
Quais aparelhos eletro-eletrônicos que possui? _____

Quais os móveis da casa? _____

4. SITUAÇÃO SOCIOCULTURAL FAMILIAR

De onde vieram antes de morar aqui?

Qual o motivo da mudança?

Quais costumes tinha na sua cidade de origem?

Preserva algum desses costumes? Quais?

Qual tipo de alimentação é característico de sua cidade?

Quais as brincadeiras que fazia quando era criança?

Conhece os costumes de Florianópolis?

5. SAÚDE DA CRIANÇA

Problemas alérgicos e/ou problemas de saúde? () Sim () Não

Quais? _____

Doenças na família? () Sim () Não Quais? _____

Hospitalização: () Sim () Não

Faz tratamento alopático ou homeopático atualmente? () Sim () Não

Faz uso de algum medicamento contínuo? () Sim () Não

Quais? _____

6. DESENVOLVIMENTO DA CONDUTA DA CRIANÇA

Tipo de sono: _____

Hábitos para dormir (chupeta, fralda, dedo, etc.): _____

Necessita de companhia para dormir? () Sim () Não

Com quem costuma dormir? _____

Onde dorme? _____ Dorme durante o dia? () Sim () Não
Qual horário dorme? _____
Seu filho mama? () Sim () Não
Tem alguma alimentação diferenciada? Qual? _____

7. PERFIL DA CRIANÇA

Descreva o comportamento de seu filho(a) no que diz respeito à: alegria, insegurança, medo, choro, irritabilidade, outros: _____

Brincadeiras e atividades preferidas: _____
Com quem costuma brincar? _____
Autonomia: ()Alimentação ()Vestuário ()Higiene ()Solução de problemas
Relação criança e família: _____

Lazer da família:

Tempo que a família dispõe para a criança: _____
Como a família lida com as questões de regras e limites com a criança? _____

A criança possui algum apelido? ()Sim ()Não Qual? _____
Nos momentos em que a criança não está na creche, com quem ela fica? _____

O que você espera da creche?

Quais os assuntos de seu interesse nas reuniões com as famílias? Dê sugestões:

Qual o melhor horário para realizar reuniões? _____

Ass. do entrevistador: _____

Ass. do entrevistado: _____

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO PRELIMINAR PARA A PESQUISA**Relação Creche e família**

Na sua opinião, qual é a função da creche?

Qual o papel da família na educação das crianças?

A família participa das atividades da creche? Acha importante participar? Como sugere a participação da família?

Nome da criança: _____

Nome dos responsáveis: _____

Data: ____ / ____ / ____

ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS – PAI , MÃE OU RESPONSÁVEL

(pedir permissão para gravar)

BLOCO I

- ✓ NOME:
- ✓ IDADE:
- ✓ ETNIA :
- ✓ GRAU DE ESCOLARIDADE:
- ✓ NÚMERO DE FILHOS E IDADE DOS FILHOS:

BLOCO II

- ✓ COM QUEM A CRIANÇA MORA?
- ✓ A MÃE TRABALHA? QUAL A OCUPAÇÃO E EM QUE PERÍODO?
- ✓ O PAI TRABALHA? QUAL OCUPAÇÃO E EM QUE PERÍODO?
- ✓ RESPONSÁVEL TRABALHA? QUAL A OCUPAÇÃO E EM QUE PERÍODO?
- ✓ FALE UM POUCO SOBRE SUA VIDA, FAMÍLIA, FILHOS, MORADIA, TRABALHO...

BLOCO III

- ✓ NO SEU ENTENDIMENTO, PARA QUE EXISTE A CRECHE NA COMUNIDADE?
- ✓ O QUE VOCÊ ESPERA DA CRECHE?
- ✓ QUAL A SUA AVALIAÇÃO DO TRABALHO DA CRECHE?
- ✓ VOCÊ ACHA IMPORTANTE SEU FILHO FREQUENTAR A CRECHE? PORQUE ?
- ✓ QUAIS SERIAM AS OBRIGAÇÕES DA CRECHE COM RELAÇÃO À SEU FILHO?
- ✓ QUAIS SERIAM AS OBRIGAÇÕES DA FAMÍLIA (EM RELAÇÃO À CRECHE)?
- ✓ QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE O QUE PRECISA MELHORAR NOS SERVIÇOS OFERECIDOS PELA CRECHE. SUGESTÕES ESPECÍFICAS.
- ✓ VOCÊ ACHA QUE SERIA BOM SE AS FAMÍLIAS TIVESSEM OUTRA(S) ALTERNATIVA(S) PARA A EDUCAÇÃO E CUIDADO DE SUAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE? QUAIS?
- ✓ CITE AS SITUAÇÕES QUE MAIS AGRADAM A RELAÇÃO COM A CRECHE

ANEXO 4: DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS INTERPRETADA

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

(Adaptação Ruth Rocha e Otávio Roth, 1995)

Um dia, uma porção de pessoas se reuniu.

Elas vinham de lugares diferentes e eram, elas mesmas, diferentes entre si.

Havia homens e mulheres; suas peles, seus cabelos e seus olhos tinham cores diferentes, assim como diferentes eram o formato dos seus corpos e de seus rostos. Vinham de países ricos e pobres, de lugares quentes e frios. Vinham de reinados e de repúblicas.

Falavam muitas línguas. Acreditavam em diferentes deuses.

Alguns dos países que elas representavam tinham acabado de sair de uma guerra terrível, que tinha deixado muitas cidades destruídas, um número enorme de mortos, muita gente sem lar e sem família.

Muitas pessoas tinham sido maltratadas e mortas por causa de sua religião, de sua raça e de suas opiniões políticas.

O que reunia aquelas pessoas era o desejo de que nunca mais houvesse uma guerra, de que nunca mais ninguém fosse maltratado e que não se perseguissem mais pessoas que não tinham feito mal a ninguém.

Eles então escreveram um papel.

Neste documento elas fizeram um resumo dos direitos que todos os seres humanos têm e que devem ser respeitados por todos os povos.

Este documento é chamado de Declaração Universal dos Direitos Humanos

E diz mais ou menos o seguinte:

Todos os homens nascem livres.

Todos os homens nascem iguais e têm, portanto, os mesmos direitos.

Todos têm inteligência e compreendem o que passa ao seu redor.

Todos devem agir como se fossem irmãos.

Não importa qual seja a raça de cada um tampouco importa que seja homem ou mulher;

Não importa ainda, sua língua, religião, opinião política, país ou família de que ele venha.

Não importa que ele seja rico ou pobre nem o país de onde ele venha seja uma república ou reinado.

Estes direitos devem ser gozados por todos.

Todas as pessoas têm direito à vida à liberdade e à segurança pessoal.

Ninguém pode ser escravo de ninguém.

Não se podem maltratar as pessoas ou castigá-las de maneira cruel ou humilhante.

As leis devem ser iguais para todos e devem proteger todas as pessoas.

Todos os homens têm direito a receber proteção dos tribunais para que seus direitos não sejam contrariados.

Não se podem prender as pessoas ou mandá-las embora de seu país a não ser por motivos graves.

Todo homem tem o direito de ser julgado por um tribunal justo quando é acusado de alguma falta.

Ninguém tem direito de interferir na vida particular das pessoas, na sua família e na sua correspondência.

Toda pessoa tem o direito de se movimentar dentro das fronteiras de seu país. E tem o direito de sair e voltar do seu país.

Ninguém pode ser privado de sua nacionalidade. Quer dizer, toda pessoa tem o direito de pertencer a uma nação.

E tem o direito de trocar de nacionalidade por sua vontade.

Todos os homens e mulheres, depois de certa idade, não importa sua raça, religião ou nacionalidade, tem o direito de se casar e começar uma família.

Um homem e uma mulher só podem se casar se os dois quiserem.

Todas as pessoas têm direito à propriedade.

E aquilo que uma pessoa possui não deve ser tirado dela, a não ser que haja um motivo justo.

Todas as pessoas têm direito de pensar como e o que quiserem

Elas têm direito de trocar suas idéias e praticar sua fé em público ou em particular, e de contar a todos sua opinião.

Todas as pessoas têm o direito de se reunir ou de se associar, mas ninguém deve ser obrigado a isso.

A autoridade do governo vem da vontade do povo.

O povo deve mostrar qual é a sua vontade pelo voto.

Todas as pessoas têm direito de votar.

Todas as pessoas têm direito ao tipo de trabalho que preferirem, e a boas condições de trabalho.

Todos devem receber remuneração igual, quando fazem o mesmo trabalho, e devem ganhar o suficiente para saúde, alimentação e vestuário.

Todo homem têm direito ao descanso e deve ter um número de horas de trabalho limitado e férias pagas.

Todas as crianças têm os mesmos direitos, sejam ou não nascidas de um casamento.

Todas as pessoas têm direito à escola gratuita.

Todos têm direito de aprender uma profissão.

A escola deve promover o entendimento, a compreensão e a amizade.

Todos os homens têm deveres para com o lugar onde vivem e para com as pessoas que ali vivem.

Não se deve usar o que está escrito neste documento para destruir os direitos estabelecidos.

Há muitos anos esta declaração foi aprovada, mas existem países que não obedecem a este documento.

Para que isto aconteça, é preciso que todos aprendam nas escolas de todo mundo o conteúdo desta Declaração.