

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

ROSIMARI KOCH MARTINS

**EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS COM CRIANÇAS MENORES DE
QUATRO ANOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO PÚBLICA E ÀS
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS VIVIDAS POR SEUS FILHOS:
Um Estudo da Localidade Rural de São José, Município de
Braço do Norte – SC**

Florianópolis

2006

ROSIMARI KOCH MARTINS

**EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS COM CRIANÇAS MENORES DE
QUATRO ANOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO PÚBLICA E ÀS
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS VIVIDAS POR SEUS FILHOS:
Um Estudo da Localidade Rural de São José, Município de
Braço do Norte – SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marli Palma Souza

Florianópolis, dezembro de 2006.

ROSIMARI KOCH MARTINS

**EXPECTATIVAS DAS FAMÍLIAS COM CRIANÇAS MENORES DE
QUATRO ANOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO PÚBLICA E ÀS
EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS VIVIDAS POR SEUS FILHOS:**

**Um Estudo da Localidade Rural de São José, Município de
Braço do Norte – SC**

Dissertação submetida à avaliação da Banca Examinadora para obtenção do título de Mestre em Serviço Social e aprovada, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, programa de Pós-graduação em Serviço Social.

Profª Drª Myriam Raquel Mitjavila
Coordenadora do PPGSS/UFSC

BANCA EXAMINADORA

Profª Marli Palma Souza, Drª
Departamento de Serviço Social UFSC
Orientadora

Profª Eloísa Acires Candal Rocha, Drª
Departamento de Educação UFSC
Membro

Profª Catarina Maria Schmickler, Drª
Departamento de Serviço Social UFSC
Membro

Florianópolis, 19 de dezembro de 2006

AGRADECIMENTOS

- ❖ À professora Doutora Marli Palma Souza pela sábia orientação com paciência e carinho, por suas significativas contribuições e principalmente pela confiança que depositou em meu trabalho.
- ❖ À professora Doutora Eloisa Acires Candal Rocha pelas significativas sugestões no decorrer desta pesquisa que descortinaram novos caminhos e por ter aceito o convite para participar no exame de qualificação e da banca de defesa desta Dissertação de Mestrado.
- ❖ À professora Doutora Catarina Maria Schmickler pelas dicas metodológicas no exame de qualificação e por ter aceito o convite para participar da banca de defesa desta Dissertação de Mestrado.
- ❖ Ao Salésio, por suas significativas provocações e sugestões no decorrer desta pesquisa que contribuíram para redimensionar minhas idéias.
- ❖ À minha amiga Alzira Boeing Schuroff e as Agentes Comunitárias de Saúde Marlete, Leonete e Nina pelo apoio na execução desta pesquisa.
- ❖ Às famílias com crianças de zero a quatro anos, sujeitos desta pesquisa.
- ❖ Às amigas: Mara, Rosely e Mônica pelo compartilhamento de material; à Isabel pelo companheirismo e; à Lidiane pela colaboração na formatação final.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 09

1 INFÂNCIA , FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: DELINEAMENTOS DA MODERNIDADE QUE INAUGURAM A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS 19

1.1 Algumas considerações sobre o surgimento do conceito de *Infância* 19

1.2 O âmbito privado da família e a educação dos filhos 24

1.2.1 A Educação disciplinar 28

1.3 A história da educação pública da criança de zero a seis anos no Brasil 30

1.4 A criança sujeito de direitos 40

1.4.1 Alguns desdobramentos legais 43

2 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E DESCRIÇÃO DAS FAMÍLIAS INFORMANTES 48

2.1 Procedimentos metodológicos 48

2.2 Contextualização do campo da pesquisa 58

2.2.1 São José, localidade rural do município de Braço do Norte 58

2.2.2 A localidade rural de São José e as famílias informantes deste estudo 59

2.3 Características sociodemográficas, socioeconômicas e socioculturais das famílias informantes deste estudo 67

AS FAMÍLIAS E SUAS EXPECTATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA E OS MODOS DE VIVER A INFÂNCIA NO MEIO RURAL 74

3.1 Educação familiar alicerçada na disciplina primando pela obediência 75

3.2 A família no processo de cuidado e educação 79

3.3 Organização das famílias para o cuidado dos filhos pequenos na ausência das mães 81

3.4 Creche, pra que te quero?	84
3.5 Experiências educativas vividas pelas crianças de zero a quatro anos no âmbito familiar e social	91
3.5.1 O cotidiano da criança	91
3.5.2 Brincar nos limites do espaço da casa: medida de proteção	93
3.5.3 O convívio social das crianças	96
3.5.4 Brinquedos e jogos que as crianças mais praticam	100
3.2.5 A noite: período para brincadeiras entre adulto e crianças	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	125

RESUMO

O acesso a serviços de educação pública a crianças antes da escolarização obrigatória, apesar de assegurado no campo legal, ocorre, ainda, de forma muito incipiente, sobretudo no meio rural. Este estudo objetivou investigar as expectativas das famílias em relação a essa educação e as experiências educativas de crianças no âmbito familiar e social. Foi utilizada a metodologia de pesquisa exploratória em forma de estudo de caso, abrangendo o universo das famílias com crianças de zero a quatro anos da localidade rural de São José, município de Braço do Norte – SC. Os dados obtidos indicaram a presença de uma educação familiar calcada na disciplina para a obediência nos primeiros anos de vida, sinalizando que os cuidados e a educação da criança de zero a quatro anos ocorrem exclusivamente no âmbito das famílias, tendo preferencialmente a mãe como a principal cuidadora. Evidencia-se, portanto, no cotidiano dessas crianças uma rotina entre o brincar nos “limites de sua casa” e o ato de acompanhar os pais no trabalho na lavoura. O estudo sugere que as crianças dessa faixa etária vêm restringidas suas oportunidades educativas de convívio com seus pares e de desenvolvimento de modos de expressão de linguagens e de brincadeiras para além do espaço familiar. A maioria das famílias informantes de pesquisa, apesar de desconhecerem os direitos legais relativos à educação das crianças antes da escolarização obrigatória, revelou ter conhecimento acerca da existência da alternativa de serviços públicos para compartilhar a educação dos filhos nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, demonstraram ter expectativas em relação a serviços de educação pública em creches, ora como equipamento de liberação da mãe para o trabalho, ora reconhecendo tais instituições como espaço educativo para as crianças, em período parcial. O estudo conclui ressaltando a necessidade de instrumentalizar as famílias para ampliar a concepção acerca da educação familiar com a oferta pelo poder público de serviços de educação pública para atender a crianças de zero a quatro anos, do meio rural, com profissionais especializados na área da educação infantil, pois, além de iniciativa dessa ordem trazer grandes benefícios tanto para os pais como para as crianças, ao efetivá-la, o poder público estaria cumprindo uma de suas obrigações garantida juridicamente.

Palavras-chaves: Infância; Família; Educação Direito Social; Educação Infantil.

ABSTRACT

The access to public education services for children before compulsory schooling, despite being ensured by Law, is still offered in a very preliminary way, mainly in rural areas. This study aimed at investigating the expectations of the families in relation to this specific education and the educational experiences of the children in the scope of the family and society. It was used a methodology of exploratory research in the form of a case-study and the context encompassed the families with children between zero and four years of age in São José, a rural area in the District of Braço do Norte, Santa Catarina. Data analysis revealed the presence of family education based on discipline for obedience in the first years of age, pointing out that the care and education of the children between zero and four years of age are conducted exclusively in the scope of the families, having preferably the mother as the main caretaker. Therefore, it became evident that in the daily life of the children of rural areas there is a routine which is divided between “playing in the limits of their house” and following their parents to their farming work. The study suggests that the children of these ages have their educational opportunities of living with their peers and of developing ways of language expressions and plays beyond the scope of the family restricted. The majority of the informant families in this research, despite not being aware of their legal rights regarding the education of their children before compulsory schooling, revealed that they know the existence of public services to share the education of their children during the first years of age. In this sense, they showed to have expectations in relation to services of public education in day care centers, either to release the mother to farming work or to acknowledge that public institutions may work as part-time educational places for their children. This study concludes emphasizing the need of instrumentalizing the families to broaden their conceptions regarding family education with the offer, by public institutions, of public educational services to assist rural area children between zero and four years of age with specialized professionals in children education. In addition to bringing great benefits either to parents or children while making this initiative real, public institutions will be obeying one of their duties judicially warranted.

Key words: Childhood; Family; Education as Social Right; Children Education.

INTRODUÇÃO

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm que respeitar.
(ROCHA, 2002)

Nas duas últimas décadas do século XX, registraram-se a evolução de movimentos sociais, debates e pesquisas sobre criança/infância, seus direitos à educação pública e o papel social que creches e pré-escolas devem assumir como instituições educativas no atual contexto histórico. A infância, de um modo geral, tem sido uma temática bastante discutida na atualidade, tanto no âmbito da produção científica quanto no que concerne a políticas públicas. Essa exaltação é decorrente das inovações advindas da modernidade, dentre elas o fato de que a educação da criança pequena está deixando de ser responsabilidade somente privada (famílias ou grupos sociais específicos). Nesse caso, o cuidado, a socialização e a educação passam a ter a participação de outras instituições sociais que influenciam na mudança dos padrões de uma educação que se dava principalmente no meio familiar, regida por seus próprios princípios.

Entre os fatores que explicam essa transformação do lugar social da infância (passando do âmbito privado para o público), estão as alterações que têm ocorrido no mundo do trabalho com a organização das sociedades industriais, requerendo, cada vez mais, da mulher o ato de sair de casa para atuar profissionalmente. O fato de a educação da criança pequena passar a ser compartilhada com instâncias públicas faz com que a criança comece a conviver em um espaço coletivo, ampliando, potencialmente, seu universo cultural e suas interações sociais.

Rocha (1999) assinala que os avanços da economia e as conquistas sociais são uma realidade em muitos países, fenômeno que vem influenciando o compartilhamento da tarefa da educação infantil entre o universo privado e o público, o que “[...] se reflete em políticas públicas que respeitam os direitos da criança e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família, com o intuito de viabilizar educação de qualidade” (ROCHA, 1999, p.12) .

O crescimento de uma preocupação com a infância é processo notório em muitos países da Europa e da América Latina e na sociedade brasileira. Nesse sentido, os estudos de Rocha (1999, p. 12) referem os países que têm se destacado em políticas sociais para a infância, dentre os quais a Dinamarca, a Suécia, a Itália, a França. Na América Latina, tal destaque teve alcance no Chile e em Cuba.

No Brasil, a consideração das crianças no campo dos direitos é tema que tem registrado significativos avanços nas legislações, mas que nem sempre tem constituído um processo linear e equânime, perdendo-se invariavelmente nos direitos preconizados nos 54 artigos da Convenção dos Direitos das Crianças de 1959, abarcados em três categorias distintas¹, apresentadas por Soares (2002): *proteção dos direitos, provisão de necessidades e participação*. Essas categorias não têm sido garantidas à maior parte dos cidadãos brasileiros. Na primeira categoria, encontram-se os direitos sociais das crianças, mas, para as crianças de zero a três anos, ainda há limitação de transferência de verbas públicas; desse modo, são oferecidos serviços de atendimento a uma minoria; tais serviços caracterizam-se por qualidade inferior.

Nesse sentido, vale ressaltar que os direitos da criança destacados em documentos oficiais, segundo afirmações de Fullgraf (2001), vêm sendo reconhecidos no “papel”, avançando legalmente. Constata-se, também, essa afirmação na visibilidade do funcionamento ainda deficiente de creches e pré-escolas, instituições com dificuldades para consolidar a qualidade de serviços educativos que compreendam a criança como sujeito de direitos, e com dificuldades para dar conta da necessária ampliação da oferta de vagas para atender a toda a demanda de zero a seis anos de idade, sobretudo àquelas crianças que aguardam em listas de espera. Tais deficiências são uma realidade presente no meio urbano. Já no meio rural, a expansão da política de Educação Infantil nos preceitos da democratização e da universalização ainda vem sendo um desafio. A localidade rural de São José do município de Braço do Norte no Estado de Santa Catarina, loco deste estudo, é um exemplo disso.

Segundo Kuhlmann Jr. (1999), a dimensão do cuidado é um direito a que toda e qualquer criança deve ter acesso e que deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo Estado. No Brasil, esse direito vem sendo de responsabilidade quase que exclusivamente das famílias, sobretudo nos primeiros anos de vida dos filhos, seja qual for a realidade da família, considerando que não se pode aludir à existência de um modelo ideal ou de um modelo de

¹ Essas categorias serão apresentadas no Capítulo I.

família; o que existe são famílias reais. Independentemente da configuração familiar ou das condições objetivas de existência, a família continua sendo a instituição social responsável pelos primeiros cuidados, pela proteção e pela educação da criança pequena e, ao mesmo tempo, o primeiro e principal canal de iniciação dos afetos, das relações sociais e das aprendizagens para a criança (MAMEDE, 2001).

Nesse debate, o papel da família encontra apoio legal no artigo 227 da Constituição Brasileira e no artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990, como condição importante na salvaguarda dos direitos fundamentais da criança e do adolescente: direitos a vida, saúde, liberdade, respeito e dignidade, convivência familiar, educação, esporte, cultura e lazer. A família, à luz do texto legal, é vista, ainda, como instância fundamental que deve ser respeitada e protegida em suas condições. O campo científico e o jurídico-legal têm evidenciado a família como o meio mais favorável para o crescimento e o desenvolvimento da criança, mas, para isso, as famílias precisam estar mais preparadas, com acesso a informações sobre o conceito de *cuidado da criança*, o que transcende necessidades básicas como alimentação, sono, higiene e proteção.

Os pais precisam conhecer que o conceito de *cuidado da criança* abrange também a preservação do tempo e do espaço para o brincar, atividade própria da infância. Importa referir, ainda, a relação afetiva, a estimulação do desenvolvimento, considerando a criança como sujeito ativo e ator do seu processo de conhecimento, realidade que implica o necessário acesso aos bens culturais. As famílias devem, também, ser informadas acerca dos direitos das crianças, para que possam reivindicar e fiscalizar serviços públicos de qualidade que apóiem suas ações e compartilhem com suas responsabilidades de cuidados e educação dos filhos nos primeiros anos de vida.

Vários estudos na perspectiva psicológica têm mostrado a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano e, em um enfoque pedagógico, tais estudos têm focalizado impactos positivos do acesso dessa faixa etária a uma instituição educacional de qualidade. Além disso, juridicamente, tais benefícios são direitos; portanto não dá mais para excluir crianças desses direitos. Existem, contudo, sujeitos que crescem em um meio familiar precário, sem afeto, sem que suas necessidades básicas sejam satisfeitas, e, pela falta de oferta de vagas, sem acesso a instituições educacionais públicas e gratuitas. Quando a família não tem meios para garantir a subsistência dos seus filhos, e o Estado não institui medidas de solução que atenuem essas situações, para Didonet (2002), a lógica das necessidades sociais, dos direitos humanos, das evidências científicas pode ficar enclausurada no contra-argumento da falta de recursos, da imperiosidade de outras necessidades.

Historicamente os estudos sobre a família têm demonstrado que qualquer que seja a sua estrutura, tal instituição tem sido considerada como referência a um projeto de vida conjunto, o primeiro contexto de socialização e de educação da criança. Segundo Ariès (1981), a família passou a ser vista como a instância, por excelência, do universo privado e do universo particular a partir do século XVIII, quando se desenvolveu o “sentimento de família”. Tal sentimento de família moderna nuclear desenvolveu-se simultaneamente ao “sentimento moderno de infância”, em meio a modificações da estrutura social e, principalmente, de modos de produção dos homens. Nos estudos de Ariès (1981), são apontadas algumas modificações da família como resultado da modernidade: constituindo-se como espaço íntimo, organizando-se em torno da figura da criança, bem como sendo responsabilizada por sua proteção, educação e socialização.

Nessa discussão, vale registrar que o desenvolvimento do modelo urbano-industrial, decorrente da modernidade, ao mesmo tempo em que trouxe avanços, retrocedeu na promoção e na perpetuação das desigualdades sociais, provocando grandes modificações em diferentes estruturas familiares e, ainda, influenciando na própria constituição da infância; isto é, ao mesmo tempo em que a criança tornou-se reconhecida na sua especificidade, preservada do mundo adulto, mais especificamente do mundo do trabalho, considerada como integrante de uma categoria social denominada *infância*, teve, em grande medida, comprometida a garantia dos seus direitos. Em sociedades de extrema desigualdade social, a exemplo da sociedade brasileira, mas com avanços nos direitos da infância, há crianças com seus direitos reconhecidos, enquanto outras vivem excluídas da garantia desses mesmos direitos.

Ainda sob a perspectiva histórica, é válido considerar que, ao longo das modificações da sociedade, ocorreu um movimento quanto às formas de organização da vida familiar, as práticas de criação dos filhos, a divisão das tarefas domésticas e a divisão de papéis no grupo familiar. Essas alterações trouxeram como consequência a necessidade de tornar coletivo o cuidado com a criança pequena e com sua educação.

Arroyo (1994), referindo-se ao significado da infância, afirma:

A reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. É a sociedade que tem que cuidar da infância. É o Estado que, complementando a família, tem que cuidar da infância [...] que hoje tem que ser objeto dos deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo. Infância que muda, que se constrói, que aparece não só como sujeito de direitos, mas como sujeito público de direitos, sujeito social de direitos.

A necessidade das famílias em dividir as responsabilidades de educação dos filhos com profissionais de berçários, creches e pré-escolas cresce no meio urbano, sobretudo decorrente do ingresso da mulher no mercado de trabalho, fenômeno do qual deriva a ausência da mãe do lar. A criação dessas instituições coletivas, porém, não parece partir, em grande parte dos casos, de uma vontade política comprometida com os cuidados da infância. A trajetória histórica da constituição do papel da mãe foi como provedora do lar e responsável pelos cuidados e pela educação dos filhos; portanto, com a ausência materna do lar, enfatiza-se a necessidade de buscar parcerias em contextos coletivos de cuidados e educação (ARROYO, 1994; ROSEMBERG, 1995; KUHLMANN JR., 2000).

Importa, nesse contexto, que as famílias tenham alternativas de serviços de educação pública, precisamente para as crianças menores de quatro anos, o que deve considerar tanto a complexidade social da vida familiar quanto os direitos das crianças e as comprovações científicas acerca da importância de a criança crescer e se desenvolver dignamente; essas são questões pertinentes a toda a sociedade.

A relevância dessa discussão deriva do envolvimento da pesquisadora com as famílias que têm crianças matriculadas em creches e pré-escolas vinculadas à rede municipal de educação pública, o que ocorreu no exercício da função de Coordenadora da Educação Infantil, na Secretaria de Educação do município de Braço do Norte, na gestão administrativa 1996-2000. Essa função oportunizou à mestranda conhecer e acompanhar a trajetória de reivindicações das famílias, principalmente do meio urbano, na luta pela ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil, como garantia de espaço para tais famílias confiarem o cuidado de seus filhos de zero a seis anos, enquanto as mães se ausentavam do espaço domiciliar para trabalhar nas empresas do município.

Quanto a essa demanda no meio rural, no ano de 2001, o movimento de reivindicação por um lugar para deixar as crianças pequenas, sobretudo, as de zero a quatro anos, na ausência das mães ao saírem para trabalhar na lavoura, manifestou-se na localidade de São José, município de Braço do Norte. Um total de doze famílias organizou-se e procurou a Secretária da Ação Social, gestão 1997-2000 e 2001-2004. Tratava-se de recorrer à liderança política de referência na comunidade, com vistas a expor necessidades relacionadas aos cuidados com as crianças além do âmbito familiar.

A iniciativa traduzia reivindicação de criação de uma creche na localidade. Tal movimento resultou em uma reunião que aconteceu no Centro Comunitário, organizada pela Secretária de Ação Social, que, por sua vez, convidou a mestranda que empreende este estudo para participar da reunião, dado o fato de que, na época, a mestranda ocupava a função de

Coordenadora da Educação Infantil da rede de educação municipal. Assim, o convite advinha do fato de que a Educação Infantil² não se encontrava mais sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social, estando sob as atribuições da Secretaria de Educação. Compareceram à reunião famílias representadas predominantemente por mães; apenas uma minoria das senhoras fazia-se acompanhar pelo esposo; casos em que as crianças estavam junto dos pais. A reivindicação de uma creche para as crianças pequenas, de zero a quatro anos de idade, foi a razão da reunião (as crianças de cinco e seis anos não estavam incluídas na pauta de discussões por conta da existência de duas turmas de pré-escolar vinculadas à Escola Básica Municipal Adolfo Wiggers, da comunidade de São José).

Nesse processo, o envolvimento da pesquisadora possibilitou uma reflexão junto às famílias acerca da identificação de lacunas nas políticas de efetivação de direitos, no **meio rural**, sobretudo no que diz respeito à implantação de serviços de cuidado e educação às crianças desde tenra idade. Concluindo a reunião, ficou acordado que a administração pública criaria, na sua gestão, uma creche, em parceria com as famílias, sendo de responsabilidade da Prefeitura Municipal a alocação de funcionários (professores e merendeira); em contrapartida, a comunidade se responsabilizaria em oferecer um local para o funcionamento da creche, incumbindo-se da alimentação das crianças e do material didático necessário para as atividades.

Diante das dificuldades de lidar com o problema político de efetivação de direitos, buscou-se fazer um trabalho junto com a Secretaria da Ação Social, acreditando em uma articulação entre as áreas da educação e da assistência social, de maneira que não se fragmentasse o atendimento à infância, tendo em vista que ambas as áreas reconhecem a criança cidadã, sujeito de direitos. Elaborou-se, então, um projeto, de modo a traduzir o ponto de vista da comunidade com vistas a justificar a necessidade de implantação da instituição de Educação Infantil; o projeto contemplou, ainda, os direitos da criança, a educação oferecida em creche e as fontes orçamentárias de manutenção.

A Secretaria de Educação ficou com a responsabilidade de disponibilizar funcionários (professoras e merendeira), capacitar esses profissionais e acompanhar a prática pedagógica desenvolvida junto às crianças; já a Secretaria da Ação Social, subsidiada com fonte de subvenções sociais, responsabilizou-se pela aquisição de móveis e utensílios de cozinha. Na

² A Constituição Federal de 1988 e a LDBEN/96 dividem esse nível da educação básica com a intenção de distinguir as faixas etárias atendidas - creche para as crianças de zero a três anos, e pré-escola para as crianças de quatro a seis anos (KUHLMANN, 1999).

parceria com as famílias, coube a elas o fornecimento da alimentação e do material pedagógico, consoante o que se registrou em parágrafo anterior.

Em abril do ano de 2002, a pesquisadora se desligou³ da função de Coordenadora da Educação Infantil do município de Braço do Norte e não acompanhou pessoalmente o processo de implantação da creche na localidade de São José. Naquele momento, a Secretaria da Educação alegando motivos orçamentários, terminou por não assumir a reivindicação da comunidade. Como consequência, no período de 2002 a 2003, o projeto de implantação da creche ficou engavetado, tendo sido sua viabilidade novamente objeto de estudo tão-somente no ano de 2004, ano de eleições para o cargo de Prefeito Municipal. O projeto foi, então, reelaborado por assistente social vinculada à Secretaria da Ação Social, estando tal projeto ancorado no mesmo princípio de parcerias com as famílias, mas o que cumpriria às famílias assumir não foi registrado no projeto, limitando-se os envolvidos à firmação de acordo verbal quanto a esse ponto em particular. Assim, a creche foi criada e funcionou por um período de oito meses, sendo extinta por dificuldades das famílias em conseguir cumprir a contrapartida que lhes cabia, isto é, a manutenção com alimentação das crianças e material didático-pedagógico.

Assim, este estudo focaliza a história dessa trajetória de oito anos da mestranda que o empreende, descrevendo o caminho percorrido a partir da experiência como Coordenadora da Educação Infantil; o engajamento como docente na formação inicial de professores com Habilitação em Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina, na modalidade a distância; a participação nas reuniões do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação de zero a seis anos (NEE 0 a 6) da Universidade Federal de Santa Catarina; as contribuições das disciplinas cursadas no Mestrado em Serviço Social, as quais serviram de elementos para a definição do objeto de pesquisa - sob esse mote nasceu o presente estudo. Daí por que o interesse pelas expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos, inseridas no meio rural da localidade de São José, interesse extensivo à educação pública e às experiências educativas vividas por essas crianças no âmbito familiar e social.

³ Tal afastamento deu-se devido ao ingresso da mestranda como docente do curso de Pedagogia, Habilitação Educação Infantil, mantido pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, na modalidade a distância, em Florianópolis, o que representou oportunidade de lecionar disciplinas de Desenvolvimento Infantil sob o enfoque sociológico, antropológico, histórico e pedagógico, (para lecionar tal disciplina, coube à mestranda a elaboração de Caderno Pedagógico), Estrutura e Funcionamento da Instituição de Educação Infantil, Educação Lúdica e Arte e Desenvolvimento Infantil. Dentre as incumbências da função, cumpria discutir com os alunos-professores, dentre outras questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, práticas docente com crianças pequenas, frente ao desafio de cuidar educar.

Outrossim, a opção por este recorte temático se deve ao fato de serem poucas as pesquisas que se dedicam em auscultar o interesse das famílias em compartilhar as responsabilidades de criar e educar os filhos nos primeiros anos de vida, bem como as experiências vividas pelas crianças em espaços educativos não-institucionalizados. No que concerne a tais lacunas, Delgado (2004) argumenta que os espaços educativos não-institucionalizados são pouco conhecidos no sentido de possibilitar às crianças interações sociais e ampliações de experiências. Cientificamente, as crianças são concebidas como alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou, ainda, concebidas como crianças dentro de creches e pré-escolas. Esses *desconhecimentos* também evidenciam o fato de serem poucas as pesquisas que se dedicam a estudar a “educação infantil” do meio rural, um direito social de todas as crianças desde o nascimento. Em relação a essa mesma educação, Kulmann Jr. (2000, p. 469) diferencia o significado da educação infantil, no seu sentido mais amplo, que envolve “[...] toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva [...]”, e um outro, “[...] mais preciso e delimitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade”.

Existem algumas contribuições de estudos que abordam a oferta de alternativas de serviços de educação pública, precisamente para as crianças menores de quatro anos, voltadas tanto para o atendimento da complexidade social da vida familiar e de suas expectativas quanto aos direitos das crianças, a exemplo dos programas educacionais para a pequena infância na Itália, estudados por Musatti (1992) em colaboração com Bove, Orsola Ghedini, Mantovani e Rovieri. Na França, estudo recente demonstra os motivos que levam as famílias a recorrer ao apoio nos cuidados das crianças menores de três anos, enfoque do projeto de pesquisa *Dèterminants et processus conduisant lès parents à recourir à tel ou mode d'accueil dês enfants de moins de trois ans*, coordenado por Plaisance (2006), em colaboração de Bouve. No Brasil, pesquisas sobre expectativas familiares têm focalizado a educação do Ensino Fundamental; merece destaque estudo intitulado “Projetos e práticas familiares: expectativas dos pais sobre o futuro dos filhos.”, dissertação de mestrado de autoria de Menezes (2000). Esse estudo objetivou descrever e analisar a natureza dos projetos de futuro pessoal, escolar e profissional das práticas educativas familiares que visam à concretização de expectativas de pais de alunos das 8ª séries do ensino fundamental de uma escola pública.

Assim, não dispondo de conhecimentos suficientes sobre estudos relacionados especificamente à educação infantil do contexto rural, definem-se as seguintes perguntas de pesquisa: quais as expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos da localidade

rural de São José, município de Braço do Norte, Estado de Santa Catarina, em relação aos serviços de educação pública gratuita para seus filhos? Quais experiências educativas têm essas crianças no âmbito familiar e social?

Como resposta ao problema inicial, formulou-se duas hipóteses para o desenvolvimento deste estudo: a) o desconhecimento do direito à educação para as crianças desde o nascimento, além do espaço domiciliar faz com que as famílias com crianças de zero a quatro anos da localidade rural de São José, município de Braço do Norte – SC, não tenham expectativas em relação a serviços de educação pública gratuita para seus filhos; b) as crianças dessa faixa etária têm restringidas suas oportunidades educativas de convívio com seus pares e de desenvolvimento de modos de expressão de linguagens e de brincadeiras para além do espaço familiar.

Martins (*apud* ARENHART, 2003) ressalta que a classe trabalhadora do pequeno agricultor, a duras penas, vem tentando sobreviver e resistir para fazer valer seus interesses e direitos. Essas situações de dificuldades também suscitam aberturas de espaço neste estudo para dar *vez e voz aos excluídos* e aos *mudos da história*; neste caso específico, famílias e suas crianças de zero a quatro anos do meio rural, concebendo-as como atores sociais plenos de direitos.

Este projeto de pesquisa, em síntese, tem como objetivo investigar as expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos, da localidade rural de São José, município de Braço do Norte - SC, em relação aos serviços de educação pública gratuita, identificando experiências educativas dos filhos no âmbito familiar e do social. Quanto à configuração do corpo de desenvolvimento do texto, é necessário registrar que, no contexto da modernidade, para estudar a educação infantil, quer seja a que acontece na família ou na escola, fazem-se necessárias algumas reflexões históricas. Para dar conta disso, o Capítulo I aborda o reconhecimento de particularidades da infância, na sociedade ocidental, fenômeno que admite a criança como um “ser” com necessidades de cuidados para o seu desenvolvimento até se inserir no mundo adulto.

Concomitantemente ao “sentimento moderno de infância”, desenvolveu-se o sentimento de “família moderna nuclear”, nascimento este datado historicamente, na Europa, no final do século XVII e no início do XVIII, o que se processou com base no modo de produção econômica e no conceito de propriedade privada. Fechada na sua intimidade, a família configurou-se como primeira instituição responsável e orientada para a tarefa de cuidar, educar e socializar a criança. No Brasil, essa tarefa é compartilhada com instituições sociais sob influências econômicas e políticas. Finalmente, na perspectiva das reais

considerações dos direitos humanos, a criança torna-se consagrada como sujeito de direitos nas legislações no nível internacional e nacional.

O Capítulo II dá visibilidade ao encontro entre a pesquisadora e as famílias com crianças de zero a quatro anos e a localidade rural. Organizado em tópicos, apresenta, primeiramente, os principais objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa, focalizando o encontro propriamente dito com as famílias da localidade rural de São José e a condução dos instrumentos de obtenção dos dados empíricos; o segundo e o terceiro tópicos deste capítulo contextualizam o campo da pesquisa e as características sociodemográficas, socioeconômicas, e socioculturais das famílias com crianças de zero a quatro anos, sujeitos da pesquisa. Importa ressaltar que as informações quantitativas demonstradas neste capítulo e no Capítulo III, por meio de Tabelas e Figuras, foram obtidas com a colaboração das Agentes Comunitárias de Saúde do Programa de Saúde Familiar da localidade pesquisada.

O Capítulo III contém análise das expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos em relação à educação pública e descreve as experiências educativas vividas pelas crianças no âmbito da família e no universo social. As informações acerca das famílias foram obtidas por meio da aplicação de questionários e de entrevistas cujos tópicos foram categorizados por temáticas de acordo com as questões da pesquisa, categorias essas que não correspondem obrigatoriamente à linearidade das questões constantes nos instrumentos de coleta de dados. Finalmente, à luz da Psicologia Histórico-cultural, aborda-se a brincadeira como um espaço de aprendizagem, de imaginação e de reinvenção da realidade, fazendo isso com vistas a analisar as experiências educativas das crianças participantes deste estudo

Nas considerações finais, inicialmente apresenta-se a concepção da prática de educação familiar evidenciada nos relatos das famílias e, em seguida, registram-se reflexões a respeito das expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos da localidade rural de São José, em relação aos serviços de educação pública e às experiências educativas vividas pelas crianças no âmbito da família e no universo social. É proposta, enfim, a criação de serviços de educação pública pelo poder constituído, de modo a atender a interesses e necessidades das crianças de zero a quatro anos e das famílias participantes desta atividade de pesquisa.

1 INFÂNCIA , FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: DELINEAMENTOS DA MODERNIDADE QUE INAUGURAM A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Direito de perguntar...
Ter alguém pra responder
A criança tem direito
De querer tudo saber.

A criança tem direito
Até de ser diferente.
E tem que ser bem aceita
Seja sadia ou doente.
(ROCHA,2002)

1.1 Algumas considerações sobre o surgimento do conceito de *Infância*

A categoria *infância*, segundo intelectuais da história da infância, é uma criação da modernidade, em cujo contexto proliferou a idéia universal para essa etapa da vida. Fatores econômicos, políticos e educacionais contribuíram para que a categoria *infância*, que iniciou nos séculos XVI e XVII, se consolidasse no século XVIII; na modernidade, houve um empenho em mostrar a criança distinta do adulto. Nessa época, pouco a pouco, a criança passou a ser reconhecida nas suas especificidades, começando a ser observada, paparicada, mimada, moralizada e amada, nascendo o *sentimento moderno de infância*⁴. Assim, distinguiu-se um grupo etário com características e necessidades próprias, porém essa distinção não favoreceu para enaltecer as peculiaridades das crianças como competentes para desenvolver um pensamento racional. Ao contrário, foram negadas peculiaridades da criança em favor de uma preocupação com a formação de um *vir-a-ser*; nesse sentido, a educação surgiu como obrigação humana na busca da moralização. O reconhecimento da criança como alguém com especificidades próprias

⁴ A esse sentimento correspondem duas atitudes do comportamento dos adultos com relação às crianças, atitudes denominadas por Ariès (1981) *paparicação*: (famílias burguesas) a criança era vista pela sua ingenuidade, inocência e graciosidade, tornando-se uma fonte de distração e relaxamento para o adulto, necessitando de cuidados; *moralização*: (entre os moralistas – eclesiásticos - e educadores - homens da lei) surgiu simultaneamente ao sentimento denominado *paparicação*, recusando a consideração das crianças como fonte de distração - as crianças era vistas como seres incompletos, frágeis criaturas de Deus; ao mesmo tempo, era preciso preservá-las e discipliná-las; isto é, competia ao adulto preparar e educar tais crianças; a preocupação era fazer das crianças pessoas honradas.

definiu-a com necessidades diferentes das do adulto. Essa distinção foi positiva para o surgimento de uma nova concepção de criança e, conseqüentemente, de *infância*.

A infância, portanto, foi inaugurada como uma etapa da vida, passageira e transitória, constituída de crianças incapazes de expressarem o mundo que as cercava; isto é, uma categoria que ocultava os seus sujeitos dos acontecimentos desse processo. Nesse sentido, concretizava-se, na sociedade burguesa, a concepção de criança a partir de critérios de falta de idade (imatura) e de dependência do adulto, independentemente da realidade cultural em que estivessem inseridas as crianças e das relações sociais que estabelecessem. Dentro desse conceito, todas as crianças eram iguais, instaurando-se a concepção de universalidade da infância.

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo e direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 1982, p. 19).

Retomando os estudos históricos acerca desse movimento de separação de gerações que se deu na sociedade burguesa entre os séculos da Renascença e do Iluminismo, fica evidenciado um processo gradativo no qual as crianças vão saindo do mundo adulto, dada a criação de um outro mundo para elas. Sobre essa movimentação, Postman (1999, p.34) lembra que, “[...] como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Esse outro mundo veio a ser conhecido como infância.” Destacar as crianças em um único grupo foi um caminho para generalizar características básicas presentes em todas elas, independentemente de classe, nacionalidade, nível de inteligência etc.; a criança tornou-se categoria genérica.

Assim, a população de crianças separadas do universo adulto passou a pertencer à categoria denominada *infância*, que englobava todas as crianças como iguais, sempre com a mesma caracterização, isto é, um mínimo denominador comum. Trata-se de um momento histórico em que as crianças foram ocultadas; ou seja, não se falava mais das crianças e, sim, da *infância*. E quem falava dos acontecimentos da infância eram os “adultos⁵”; sob o ponto de vista adultocêntrico, eram narradas as percepções. Nesse sentido, Martins (*apud* ARENHART, 2003, p.2) evidencia que, “[...] na tradição científica, as crianças não fazem

⁵ Grupo que, com o desenvolvimento da modernidade, consolidou-se com maior poder sobre os outros.

parte dos informantes considerados válidos.” As crianças, portanto, sujeitos dos seus acontecimentos, não eram capazes de contar de si, de narrar a sua trajetória de vida. Na verdade, enfatiza Boto (2002, p. 58), na época em questão “[...] esquece-se, por vezes, de ouvir a criança naquilo que ela pensa sobre si própria”.

Estudos históricos sobre a *infância*, entre os quais se destacam os de Philippe Áries (1981), vêm mostrando que, a partir do momento em que a criança foi percebida pelas suas características, tornou-se objeto de muitas concepções. Segundo esse autor, a concepção de infância resultou em tendências no pensamento adulto diante das particularidades da criança: ora era vista como fonte de distração, ingenuidade, gentileza, graciosidade, ora como ser incompleto, a ser moldado à imagem do adulto.

Muitos autores contemporâneos, a exemplo de Priori (1992), Freitas e Kulmann Jr. (2002), Kramer (1982), com base no clássico Áries (1981), defendem que as mudanças, em relação ao lugar social e ao tratamento destinado às crianças ocorreram durante o período medieval e o começo da Idade Moderna. Na Idade Média, a infância não era reconhecida como uma fase particular da vida, mas alguns autores afirmam que, com esse reconhecimento, emergiu um novo sentimento de infância, o qual já podia ser visto no discurso médico e literário na primeira metade do século XVI; enaltecendo uma nova criança nos séculos seguintes. E, de acordo com o pesquisador Ariès (1981), o século XVIII foi o período em que se consolidaram as idéias modernas de infância, reconhecendo-se suas peculiaridades.

No que concerne às atitudes adultas com relação à criança – *paparicação* e *moralização* - que demarcaram o sentimento moderno de infância, segundo Kramer (1982), essas mesmas atitudes são aparentemente contraditórias, mas se complementam na concepção de infância como essência ou natureza infantil⁶. Para a autora, essa “[...] visão de criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância” (KRAMER, 1982, p.20).

Dentre as influências intelectuais significativas no século XVIII sobre a idéia de infância e de educação das crianças, segundo Postman (1999), destacaram-se Locke e Rousseau. O filósofo inglês Locke promoveu a teoria da infância com sua mais famosa idéia a

⁶ Dentro dessa concepção, a criança é vista como um ser fraco, incompleto, imperfeito e desprovido de tudo. Nesse sentido, é alguém que precisa ser cuidado e preparado para um *vir-a-ser*, e não como alguém que já existe efetivamente. A partir desse conceito, considera-se que todas as crianças são iguais, desvinculadas das condições de existência; isto é, a idéia de criança universal, independentemente de sua classe social e de sua cultura, preconizada pelas classes dominantes, baseia o modelo de criança. Essa concepção aborda uma educação centrada no adulto, com objetivo de disciplinar as crianças através de regras e modelos, norteando todo o pensamento pedagógico do século XIX a meados do século XX. O sentimento moderno de infância é permeado pela concepção de essência ou natureza.

de que a mente humana, ao nascer, é uma folha em branco, uma tábula rasa. Essa afirmação impôs aos pais, mestres, e, mais tarde, aos governos, a responsabilidade de *preencher* a mente das crianças com informações e vivências. Na concepção lockiana, “[...] a criança era uma pessoa amorfa que, por meio da alfabetização, da educação, da razão, do autocontrole e da vergonha, podia tornar-se um adulto civilizado” (POSTMAN, 1999, p. 73).

Rousseau, ao contrário de Locke, afirmava que a criança não era um meio para um fim e, sim, tinha importância em si mesma, e a infância era concebida por ele como o estágio da vida em que o homem mais se aproxima do *estado da natureza* (POSTMAN, 1999). Em sua tese, Postman (1999) destaca que, na concepção rousseana, o problema está no adulto; Rousseau considera o adulto deformado, portanto é ele que constitui a criança deformada. Postman lembra que, para Rousseau, a criança possui potencialidades inatas para sinceridade, compreensão, curiosidade e espontaneidade, as quais são enfraquecidas por alfabetização, educação, razão, autocontrole e vergonha.

Essas concepções de infância, quando discutidas, refletem a forma de conceber a criança em determinado momento histórico e, por essa razão, devem ser tomadas, em grande medida, como resultado do processo social e econômico derivado de sua época. Pode-se observar, também, que essas visões vêm sofrendo mudanças, em virtude de novas relações sociais postas pela contemporaneidade e de contribuições das ciências que estudam a criança em seu desenvolvimento. Com base nesse movimento, defende-se a noção de uma infância histórica e cultural, isto é, articulada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro e é nessa perspectiva que a infância deixa de ser categoria natural.

Sob esse ponto de vista, é impossível conceber uma criança como modelo a ser generalizado à maioria das crianças. Kramer (1982) defende que qualquer trabalho consciente desenvolvido ou ofertado às crianças não pode partir de um conceito único de infância. É preciso considerar crianças brancas, negras, nativas, inseridas no meio rural, no meio urbano, em situação econômica de pobreza, de riqueza ou mediana; umas com acesso aos bens culturais, outras não. Essas considerações demonstram que as crianças vivem modos de vida completamente diferentes umas das outras, expressando, conseqüentemente, experiências infantis correspondentes a suas condições econômicas, sociais e culturais.

Arroyo (1994), quando discute o significado da infância, registra que “[...] estamos passando por um momento em que a concepção de infância está mudando muito.” Para ele, a infância não existe como categoria estática, isto é, sempre igual; é algo que está em permanente construção. Esse autor faz observações acerca da existência de diferenças entre a

infância rural e a urbana; assim, compreende que não se pode falar de uma única infância considerada homogênea. Ressalta, ainda, a importância de considerar essas diferenças ao ser definida uma proposta de educação para a infância. Sob o ponto de vista do trabalho, exemplifica por que a infância vem mudando muito.

No meio rural, por exemplo, as crianças conseguem acompanhar os pais no trabalho (da roça, da granja...); desse modo, inserem-se muito cedo no mundo do trabalho, encurtando a infância. Já no meio urbano, o trabalho vem se distanciando cada vez mais do ambiente familiar e, com isso, a criança também não acompanha o pai ou a mãe; portanto é mais provável que a infância seja prolongada, despendendo da vida dos adultos maior tempo para com ela e, conseqüentemente, crescendo em termos de relevância social. Dessa forma, na sociedade brasileira, crescem também as lutas sociais pelos direitos da infância.

Assim, as crianças de diferentes idades, ocupando diferentes espaços geográficos, devem ser olhadas, na atual conjuntura, com outros olhos, aqueles que percebem a infância como tempo da fantasia, do jogo, do brinquedo e do amadurecimento. Advoga-se, a partir da concepção vygotskyana, que a criança precisa ser reconhecida como protagonista de suas experiências concretas, isto é, de uma história com tempo, espaço e enredo próprios.

Por esse motivo, os conceitos de infância e de criança, quando são objetos de pesquisa, necessitam ser diferenciados, por isso é interessante entender o que é infância e o que é criança. Segundo Plotti (*apud* MARTINS e MARTINS, 2003, p.19):

[...] o que é criança se refere à dinâmica do desenvolvimento individual, através do qual, eventualmente, chegará à condição de adulto. Em oposição ao conceito de criança, o conceito de infância localiza-se na dinâmica do desenvolvimento social e corresponde a uma estrutura permanente num processo de permanente substituição. Por meio do conceito de infância, é possível transcrever o detalhe da situação individual de uma criança, para retomar-se a análise das mudanças históricas e culturais que caracterizam a construção social da posição da infância na sociedade.

De certa forma, é preciso compreender que sempre existiram crianças; o que nem sempre existiu foi a infância. Com relação à idéia de infância, trata-se de um conceito que vem sendo fundamentado não como categoria natural, mas como um processo histórico-social e cultural, portanto em permanente construção, articulado ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro em determinado período. Nessa perspectiva, a infância é defendida como histórica e cultural. A criança é retratada como um ser competente, com necessidades próprias, que pensa e que é capaz de construir o seu fazer. Para isso, é preciso compreendê-la como sujeito protagonista da construção do conhecimento, o que diz respeito a suas experiências de vida, as

quais se dão na realização de tarefas, nas brincadeiras, nas relações sociais. Sem desconsiderar que, nesse processo, o adulto continua sendo parceiro especial do desenvolvimento infantil. Com base na perspectiva histórico-cultural, compreende-se o sujeito criança atuante no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, concebe-se a criança como sujeito ativo, *ator* do seu desenvolvimento. Ator no sentido de *ação*, porque transforma a realidade; isto é, abordando a noção de subjetividade da criança. Essas formas de agir, a seu modo próprio, devem ser consideradas como o momento de construção do conhecimento, isto é de culturas infantis. Nessa perspectiva histórico-cultural⁷, sob o enfoque defendido por Vygotsky (1979; 1984), a criança é sujeito social que re-produz cultura.

Para Vygotsky (1979), a criança atua não como sujeito passivo, mas como um ser ativo na construção da cultura⁸, desempenhando um papel importante nas interações. Assim, as crianças devem ser olhadas como são, com um universo de papéis, funções, limites, possibilidades, aprendizados e descobertas, que caracterizam o período da vida como *infância*. O período da infância pode ser compreendido “[...] como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida” (FREITAS e KUHLMANN JR., 2002, p.7).

1.2 O âmbito privado da família e a educação dos filhos

Na época clássica (séculos XVI, XVII e XVIII), por ocasião da constituição da família nuclear burguesa reduzida ao casal e aos filhos, foram estabelecidas as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas, provocando mudanças no quadro educacional. Essas mudanças sugerem a vários teóricos da época desenvolver seus ideais sobre educação, incluindo a educação para a infância.

A responsabilização dos pais pela educação (no sentido mais amplo) dos filhos foi uma novidade que apareceu em foco na Península Ibérica nos finais do século XV e início do

⁷ Essa teoria contrapõe-se a uma perspectiva naturalizante e etapista que reduz o desenvolvimento psicológico a estágios já determinados geneticamente que se dão independentemente das motivações externas ao indivíduo.

⁸ “[...] entendida como produção e criação da linguagem [...] dos instrumentos de trabalho, das formas de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais [...]” a cultura é “[...] o campo no qual a sociedade inteira participa elaborando seus símbolos e seus signos, suas práticas e seus valores, definindo para si o possível e o impossível, a linha do tempo (passado, presente, futuro), as distinções do interior do espaço, os valores, como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, a noção de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, a relação com o visível e o invisível, com o sagrado e com o profano, tudo isso passa a constituir a cultura no seu todo.” (CHAUÍ, 1989, p. 51)

século XVI, retornando nos finais do século XVI e do século XVII. Para esse fim, alguns humanistas e moralistas lançaram diversos textos de orientação às famílias, com o objetivo de nortear a educação dos filhos em particular ou da mocidade em geral. Essas obras conscientizavam os pais sobre a sua verdadeira responsabilidade acerca da educação moral e religiosa dos filhos.

Boto (2002) assinala que esse processo foi delineado por técnicas de civilidade com os intelectuais humanistas renascentistas dedicando-se à *infância* a partir de uma visão de criança que já nascia com a alma rebelde e que poderia ser contida com exemplos e correção da família cristã e com mestres qualificados. Com a finalidade de edificar uma normalização de bons comportamentos, foram publicados tratados para dirigir as ações das famílias e dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem e interagirem no mundo⁹ (BOTO, 2002).

A concepção de uma educação infantil¹⁰ desde a mais tenra idade tem sido apontada, especialmente a partir de meados do século XV. Para assessorar a família na criação dos filhos, foram publicadas por V. Mexía¹¹ orientações acerca do modo como deveriam ser educadas as crianças para tratar com os pais, consigo mesmas, com os irmãos, com os outros. A tarefa de criar e educar os filhos no contexto familiar e o acento na responsabilidade dos pais, na Península Ibérica, teve tratamento multifacetado nas produções catequéticas e pedagógicas, especialmente para a aristocracia com progressivo alargamento de destinatários¹².

Notadamente, no período pós-Trento, isso se comprovou na variedade de edição de catecismos¹³ destinados especialmente ao ensino da doutrina cristã às crianças e igualmente

⁹ A civilidade nasceu de um projeto humanista, sob a aspiração de modelar um novo ideal de homem, portanto tornou-se necessário educar as crianças com as regras de civilidade para atender a necessidades sociais do momento de transição do feudalismo para o capitalismo. Para esse fim, deu-se um tratado pioneiro que contou com 130 edições, tratado no qual se destacou o pedagogo Erasmo de Roterdã, obra originalmente intitulada *De civilitate morum puerilium (A civilidade pueril)*, “[...] cuja finalidade primeira seria a de se constituir como um roteiro de ensino da polidez para uso das crianças, [o que] tornava, de fato, tal polidez um objeto privilegiado da educação.” (BOTO, 2002, p.19) Esse tratado tornou-se um bem comum sendo que seus efeitos perduraram até meados do século XIX.

¹⁰ Refere-se à educação dos filhos, ou seja, das crianças no contexto familiar e doméstico – e não ao ensino das crianças em geral, situadas num ambiente escolar e nas condicionantes e características desse mesmo ambiente.

¹¹ *Saludable Instruccion*, esp. Cap. VIII, fl. 259 v. ss (Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo_9771. Acesso em: 30 de set. 2006)

¹² Referência alusiva ao texto “O primado dos bons costumes na educação dos filhos”. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo_9771. Acesso em: 30 de set. 2006.

¹³ O catecismo mais relevante da responsabilidade direta dos jesuítas, em especial a *Doutrina Cristã* (1561 ss) do P. Marcos JORGE. Esta obra está discutida no texto “O primado dos bons costumes na educação dos filhos”. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo_9771. Acesso em: 30 de set. 2006.

ao número crescente de obras pedagógicas¹⁴ com orientações para o ensino simultâneo das “letras” e dos “bons costumes”.

As obras dedicadas aos problemas matrimoniais, como, por exemplo, *Discursos Morales* (1589), de Juan de Mora¹⁵, enunciavam as condições que deveriam ter o casal, sendo uma delas criar os filhos passando bons costumes, tê-los sob controle. De fato foi valorizado crescentemente, em finais do século XVI, o dever dos pais de vigiarem de perto a educação dos filhos, privilegiando claramente a dimensão moralizante, considerada prioridade prévia em relação à dimensão institucional. Segundo Jacques Revel (1991), essas obras literárias reúnem observações e conselhos de postura e comportamentos sociáveis que as crianças deverão usar nas principais circunstâncias da vida (na igreja, à mesa, por ocasião de um encontro e nas brincadeiras).

Para Ariès (1981), desde o século XVI até o início do século XIX passaram a ser assegurados pelas famílias o acompanhamento e a transmissão de conhecimentos e valores, imprimindo, desse modo, uma prática de aprendizagem familiar, como meio de educação. A família transformou-se em refúgio, centro de espaço privado e organizou-se em torno da criança, a qual entrou em cena naquela época acompanhada de um contraditório reconhecimento social, marcado por um *vir-a-ser* caracterizado por sua incompletude e imaturidade, marcando a falta da razão adulta, necessitando de moralização e inocência e ingenuidade, despertando sentimentos de paparicação. Essa percepção sobre a criança fez emergir, no meio da moderna família nuclear burguesa, a categoria social denominada *infância*, que trouxe consigo uma maior atenção à criança, mas não uma garantia do direito à infância. Os estudos de Ariès (1981) e de Gélis (1991) contribuíram para a compreensão da mutação sem antecedente de atitudes no mundo ocidental em relação à vida e ao corpo em decorrência da afirmação do *sentimento moderno de infância* oriundo no século XVIII.

Com a aparição da infância, impôs-se à família nuclear burguesa, a função exclusiva pelo cuidado e pela educação da sua prole. A família nuclear passou a desempenhar um papel na formação da criança, configurando-se como o contexto mais imediato de socialização e de

¹⁴ Os melhores exemplos, na Península Ibérica não são só os de sucesso editorial, mas os que são desenvolvidos devido a sua importância e influência, perceptível em muitos autores posteriores; vale referir as obras de Lorenzo Palmireno, em particular *El Estudioso Del Aldeã...com lãs quatro cosas que es obligado a aprender vn buen discípulo: que son Deuocion, Buena criança, Limpia doctrina y lo que llman Agibilia*, editado em Valença em 1568 e em 1571, e *El Estudioso Cortesano*, editado em Valença em 1573 e em Alcalá em 1587. Obras discutidas no texto “O primado dos bons costumes na educação dos filhos”. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo_9771 . Acesso em: 30 de set. 2006.

¹⁵ Essas obras estão discutidas no “O primado dos bons costumes na educação dos filhos”. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo_9771 . Acesso em: 30 de set. 2006.

aprendizagens essenciais de seus membros, particularmente crianças. O termo *infância* já exposto é uma produção histórica, consolidada na modernidade ocidental, e a visibilidade desse conceito contou com práticas e verdades utilizadas para o seu disciplinamento na busca da produção do sujeito aprendiz. Com a entrada da infância em cena na época clássica (séculos XVI, XVII e XVIII), vale reiterar, impôs-se à família cuidar e controlar a criança. Nessas tarefas foram desenvolvidas atitudes de *pararicação e moralização*, baseadas em uma concepção de natureza infantil que tomava a criança como um ser contraditório.

Para Charlot (1983), essa visão de criança traz significações ideológicas que conteriam concepções contraditórias. Para esse autor, são quatro os modelos das concepções que representam a infância como uma natureza contraditória: 1) *a criança é inocente e má* – idéia da criança como ser espontâneo, franco e que exprime seus sentimentos e emoções sem as preocupações com o mundo adulto; 2) *a criança é perfeita e imperfeita* – tem características positivas de comportamento e de caráter, mas apresenta, ao mesmo tempo, imperfeição atual e promessa de perfeição em potencial; 3) *a criança é dependente e independente* – ela é totalmente dependente do adulto, no entanto, também pode vir a ser independente; 4) *a criança é herdeira e inovadora* – continua a obra do adulto e lhe dá certa forma de perpetuidade; paradoxalmente, ela é a perpetuação de vida humana e o anúncio da morte humana.

Essas concepções traduzidas pela pedagogia a partir de conceitos procedentes da filosofia, concebiam a criança como um ser simultaneamente educável e corruptível. Objetivando fundamentar o que devia ser a educação, a filosofia explanava a corruptibilidade, identificando a criança como um ser já com razão, mas sem competência para utilizá-la devido a sua falta de conhecimentos, por isso suscetível ao mal e, ao mesmo tempo, potencialmente capaz para *fazer o mal*. Sob essa perspectiva, a criança era vista como aquela que devia apenas ser guiada pelo adulto, e não reconhecida em sua condição. Essa abordagem está resumida em um dos grandes princípios filosóficos que representam a infância:

Porque lhe faltam razão e experiência, a criança deve ser guiada pelos adultos, racionais e experimentados. A criança é, por natureza, destinada a obedecer ao adulto (Aristóteles). “As crianças estão, por natureza em estado de incapacidade, e os pais são seus tutores naturais” (Kant). As crianças são, “de início, carregadas no colo e servidas” (Alain): seu mundo é, a princípio, um mundo de homens, caracterizado por uma relação comando-obediência, e não um mundo de coisas (CHARLOT, 1983, p. 114-115).

Os estudos de Gêlis (1991) lembram que a descoberta das particularidades de uma infância com graciosidade e inocência tem historicamente despertado nos pais atitudes de mimos para com seus filhos, desenvolvendo-se um ambiente familiar nuclear, um espaço de

ocorrências de afetividade com a prática de uma educação alegre e divertida. Segundo o autor, essa educação privada carregada de mimos tem motivado muitas críticas diante de preocupações acerca das conseqüências de franqueza que tal tratamento pode trazer à criança; o autor enfatiza que as repressões a essa forma de educação com acentuada afetividade são razões pelas quais a Igreja e o Estado se encarregaram historicamente do sistema educativo. Essa preocupação se justificaria porque a criança imperfeita, inacabada e desprovida de tudo estaria sempre à mercê de seus instintos primários; seria, pois, necessário que fosse reprimida para que pudesse dominar seus desejos ao comando da razão (GÈLIS, 1991). Os ideais de uma educação centrada no adulto, pautada na transmissão de regras, na moldação e na disciplina disseminaram-se segundo exigências do crescente individualismo.

1.2.1 A Educação disciplinar

O termo *disciplina* amplamente discutido na obra *Vigiar e punir*, de Michel Foucault (1998), identifica que o corpo passou a ser alvo de objeto de poder na época clássica; a simultaneidade dócil e frágil do corpo tornou-se foco de possibilidades de manipulação, moldação, sendo concebida como treinável e sendo, ao mesmo tempo, passível de obediência, de resposta e de desenvolvimento de habilidades. Essa descoberta do corpo como objeto transformável em eficiência e alvo de controle Foucault chama momento de *disciplinação*.

A família, a escola e a normalização elaborada, a partir do século XIX, pelas Ciências Humanas, constituíram-se modos de controle de corpos infantis, sob o exercício constante da autoridade do adulto. Essas se revelaram algumas condições de possibilidade da invenção da infância moderna e de sua entrada em cena na história (DORNELLES, 2005, p.14).

Como já discutido neste capítulo, os estudos de Ariès (1981) registram que a descoberta da infância despertou no adulto a percepção de que a criança era diferente e que tinha uma vida peculiar; portanto essa nova visão de criança nasceu pelo reconhecimento de sua individualidade, caracterizada por um recorte etário que antecede o adulto, evidenciado pela falta de maturidade ou pela inadequada integração social. Esse enquadramento da criança estabeleceu padrões de homogeneidade, mascarando sua vinculação social e histórica.

Sob o ponto vista da criança individualizada, o referencial histórico de Gêlis (1991) sugere uma nova reflexão acerca da infância. A criança na Idade Antiga vivia o corpo coletivo, a família era parental, e a sobrevivência da criança significava a continuidade da linhagem. Segundo esse autor, na Idade Média, houve uma individualização da criança,

fazendo-a surgir como o centro das atenções dentro de uma estrutura familiar que estava se organizando em forma de família nuclear constituída de indivíduos: o pai, a mãe e os filhos.

Com uma educação mais individualizada no âmbito privado familiar, as crianças se tornaram mais atuantes no espaço, nascendo, assim, uma nova discussão sobre a relação pública e privada. Como consequência dessa individualização da infância, a autonomia da educação familiar que se orientava pelo afeto passou a ser questionada pelos moralistas e educadores, os quais consideravam necessário separar adultos de crianças, porque a convivência entre eles seria maléfica à criança, isto é, instaurava-se a possibilidade de a criança ser mimada e tornar-se mal-educada. Caberia, portanto, ao poder público - Estado e Igreja - a tarefa educativa. Surgiu, então, a convicção de que colocar a criança na escola seria tirá-la da natureza, humanizá-la, racionalizá-la, socializá-la. A criança precisaria ser disciplinada e moralizada antes de ingressar no mundo adulto.

Diante dessas preocupações, a educação das crianças no âmbito familiar e na escola, na modernidade, especialmente em se tratando dos estratos privilegiados da sociedade européia, passou a ser orientada sob a visão da individualização, não no sentido de valorizar particularidades que fazem da criança um ser único, mas no sentido de encará-la como sujeito, indivíduo, alvo de disciplina.

Segundo constatações de Ariès (1981) em seus estudos, os adeptos da ordem desde o século XV defendiam uma idéia nova de infância e de sua educação. Para eles, os mestres-escola não poderiam ser mais parceiros das crianças, tendo eles a função de transmitir, como mais velhos que eram, conhecimentos. Deveriam priorizar a formação de espíritos, inculcando virtudes, de modo a educar tanto quanto instruir, isso porque os educadores eram os responsáveis pelas almas das crianças perante Deus. O dever era usar de correção e punição para a salvação da alma das crianças. O castigo corporal tornou-se uma nova atitude diante da infância.

O sistema disciplinar constituiu-se uma característica da organização moderna dos colégios e pedagogias, centrando autoridade de poder no diretor e no mestre. Esse sistema também fez com que as famílias valorizassem mais as escolas delegando metade de seus poderes e de suas responsabilidades aos educadores; portanto um conjunto de fatos, a exemplo das modificações na estrutura familiar, a individualização e as preocupações moralizantes, dava indicativos de como educar as crianças além do âmbito da família.

1.3 A história da educação pública da criança de zero a seis anos no Brasil

No Brasil, a necessidade de oferecer serviços de atendimento às crianças em idade anterior à escolaridade obrigatória, ao longo da História, sofreu influências de diferentes áreas de conhecimentos na definição de práticas pedagógicas, como também, sobretudo, sofreu influências econômicas e políticas. Serviços de atendimento à criança em instituições de Educação Infantil começaram a chegar ao Brasil na década de 1870 (KUHLMANN JR., 2000a).

Um outro aspecto na história da Educação Infantil, no Brasil, é que serviços públicos nesse campo não se desenvolveram por iniciativas próprias dos governos; de certa forma foram influenciados pela história do desenvolvimento desse nível de educação em outros países, estabelecendo-se como adequações às características favoráveis do contexto da sociedade brasileira.

O atendimento à criança pequena, fora do âmbito familiar, isto é, longe da mãe, em instituições como creches, jardins-de-infância e parques infantis, não existiu no Brasil, até meados do século XIX; mesmo assim, naquele período, anteriormente à Proclamação da República, desenvolveram-se algumas formas de atendimento às crianças pequenas, oriundas de famílias menos favorecidas, mas esses serviços de atendimento eram diferenciados para as crianças do meio rural. Naquela época, era no meio rural que se verificava maior densidade populacional; portanto onde também havia um número maior de crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual de mulheres negras e índias por senhores brancos; nesses casos, normalmente os cuidados das crianças eram assumidos pelas famílias de fazendeiros.

No meio urbano, por sua vez, os bebês abandonados pelas mães eram recolhidos nas *Rodas dos Expostos*¹⁶ existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. Acerca do abandono, é importante salientar que se registravam fundamentalmente crianças brancas e pardas abandonadas, de ambos os sexos. Já crianças negras, filhas de mães escravas, raramente eram abandonadas, “[...] pois eram propriedades dos senhores, que encaravam no gesto uma fuga e a perda de uma valiosa propriedade” (VENÂNCIO, 2005, p. 31-32).

Nos estudos sobre a história social da infância, fica evidenciado que o abandono de crianças, sobretudo de recém-nascidos, tem raízes antigas. Venâncio (2005), em seus estudos, argumenta que, na Europa, tal prática foi consideravelmente registrada na literatura clássica. No final da Idade Média, o número de bebês pobres e órfãos multiplicou-se exigindo uma

¹⁶ Tonéis de madeira giratórios, importados de Portugal para serem instalados em igrejas e hospitais, presos no meio da parede, unindo a rua ao interior do imóvel, e preparados para acolher recém-nascidos abandonados.

intervenção das instituições dos burgos e das cidades medievais, principalmente após a Peste Negra ocorrida em 1348. Em Portugal, câmaras municipais e hospitais, como as Santas Casas de Misericórdia, começaram a criar formas de auxílio destinadas às crianças abandonadas. No Brasil, os Jesuítas, por volta de 1550, criaram os Colégios de Órfãos para receber curumins¹⁷ sem famílias; essas ações deram início, no Novo Mundo, a uma ação pioneira junto às crianças indígenas.

Assim, no Brasil Colônia, com o crescente índice de crianças brancas e pardas abandonadas, várias câmaras coloniais como as das capitânicas da Bahia, Rio de Janeiro e Minas Gerais, tomaram medidas no sentido de pagar famílias para acolher os enjeitados. E, nos hospitais, as denominadas Santas Casa, entre 1726 e 1738, importaram a *roda dos expostos* de Portugal. Também as casas e os colégios jesuítas da sociedade colonial, destinados à formação cristã e à educação, não se restringiam aos curumins, estendendo o atendimento a crianças mestiças e portuguesas. Nas casas jesuíticas, eram praticadas ações de aprendizagem da leitura, da escrita e do contar, além da inevitável catequese. Já os colégios serviam como Centros de formação daqueles que mais se destacavam nos estudos. Os jesuítas concebiam as crianças como *cera branca* em que deveriam ser impressos os caracteres da fé e da virtude cristã; por isso esses religiosos foram considerados os grandes descobridores da infância.

A criação de entidades de amparo e de proteção à infância antes a Proclamação da República constituiu iniciativas isoladas, sendo muitas dessas entidades destinadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época. Com a abolição da escravatura, surgiram novos problemas sociais: primeiramente, com relação ao destino dos filhos dos escravos, já que não iriam assumir a condição de seus pais, isto é, tornar-se novos escravos; e, em seguida, com relação ao aumento do abandono das crianças. Esses problemas suscitaram a busca de novas soluções para o problema da infância, soluções que, para Oliveira (2002, p. 92), “[...] representavam apenas uma ‘arte’ de varrer o problema para baixo do tapete: criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres”.

Essa assistência de institucionalização aos infantes fez parte dos projetos de uma sociedade civilizada e, com a Proclamação da República, representou uma forma de controle das crianças pobres, dado que os pobres eram símbolos de perigo; conseqüentemente, as crianças oriundas desses estratos socioeconômicos eram identificadas na condição de carentes

¹⁷ Assim os índios chamavam as crianças.

de cuidados e proteção e, portanto, símbolo de correção, já que representavam uma ameaça à sociedade.

No final do século XIX e início do século XX, instauraram-se no Brasil idéias de um país civilizado com atitudes de rompimento com as velhas amarras monárquicas e agrárias escravocratas, os reconhecidos símbolos do atraso. Em meio a esse momento político de anseios de um país civilizado, em 1922, ocorreu no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, abordando temas que sintonizavam idéias de mudanças, como a educação moral e higiênica, o aprimoramento da raça e a ênfase no papel da mulher como *cuidadora*. Diante dessa perspectiva de mudanças, as famílias pobres, na visão da elite, passaram a ser motivos de preocupação. Como não se encaixavam nos moldes dos projetos para o progresso do Brasil, eram tidas como carregadas de vícios, e cabia ao Estado, por meio de legislações, educar suas crianças nas instituições fora do contexto familiar.

Rizzini (1997), em seus estudos, tem como alvo a *pobreza* das famílias urbanas no Brasil nos séculos XIX e XX, momento marcado pelo advento da Revolução Industrial, período em que o empobrecimento intensificava-se e os males das classes socioeconomicamente desprivilegiadas ameaçavam a sociedade, acarretando um desequilíbrio social, cujos efeitos permanecem vivos até hoje.

A autora aborda com muita clareza o desencadeamento de preocupações, pensamentos e ações de cientistas e filantropos para o estancamento dos males que acometiam essa classe que ameaçava a sociedade. A busca de um país civilizado era movida pela necessidade de incorporá-lo à modernidade sob a ótica das idéias da Europa; isso enalteceu mais ainda como vícios e imoralidade as características do povo brasileiro expressas no universo das famílias desfavorecidas.

Dessa forma, o espírito de compaixão pela classe dos desfavorecidos foi desenvolvido na elite, fazendo com que esse segmento se responsabilizasse pelo atendimento filantrópico no intuito de amenizar a lacuna que se evidenciava entre a riqueza e a pobreza. As classes economicamente desprivilegiadas despertavam na elite da época o sentimento de medo e ameaça, bem como inquietações em relação a crianças oriundas desses estratos sociais. As preocupações, nesse sentido, geraram debates, os quais foram encaminhados para pesquisas e literatura nacional e internacional à procura de motivos que explicassem o realce dado à associação entre infância e pobreza na produção de idéias da época (RIZZINI, 1997).

Rizzini (1997) aborda, ainda, a preocupação com o salvamento das crianças e a emergência de projetos de saneamento e civilização. O aspecto da civilidade foi o requisito básico para a formação da criança a partir do final do século XVIII. Acerca desse aspecto,

Bota (2002) registra que a educação moderna foi pensada com o intuito de formar a criança civilizada.

Nesse sentido, as diferentes práticas educacionais de caráter assistencialista e compensatório caracterizam, historicamente, o percurso das instituições de atendimento a criança pequena de zero a seis anos na sociedade brasileira. Tais práticas concebem a criança como um ser carente unicamente de cuidados com relação a higiene, moral e virtudes sociais, e como um ser carente de idéias, de cultura, que, devido a essas carências, fica suscetível ao fracasso escolar. Assim, as instituições de atendimento a criança de zero a seis anos oferecem serviços de baixa qualidade, isto é, servem para suprir e compensar carências educacionais, culturais, nutricionais e afetivas das crianças oriundas de famílias desfavorecidas.

O projeto de um Brasil civilizado decorreu da necessidade de incorporá-lo à modernidade. A educação pública, nesse ideário, emergiu como instrumento por excelência da formação do cidadão. Segundo informações de Souza (*apud* ISOTTON, 2003, p. 19) “um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social”. Assim, os ideais liberais presentes no final do século XIX buscavam na elite do país condições para que fossem assimilados os preceitos educacionais do Projeto de educação popular e reforma social - Movimento das Escolas Novas - trazidos ao Brasil pela influência americana. Foi assim que o *jardim-de-infância*¹⁸, um desses produtos estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais (OLIVEIRA, 2002, p. 92). Muitos foram os debates entre os políticos da época acerca da implantação dos jardins-de-infância. Para uns, classes de jardim-de-infância eram mera guarda das crianças, por serem confundidos com salas de asilos franceses; outros políticos já defendiam tais classes, considerando que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil.

Nesse debate, também se argumentava quanto aos adjetivos dos jardins-de-infância, se existiam com fins de caridade e destinavam-se aos mais pobres e se o poder público deveria se eximir da manutenção. Mesmo assim, foram criados os primeiros jardins-de-infância no Brasil sob os cuidados de entidades privadas – no Rio de Janeiro em 1875 e, em São Paulo, no ano de 1877. E, de 1896 a 1922, foram criados os primeiros jardins-de-infância públicos para atender a crianças das camadas sociais mais afortunadas, sob o reconhecimento que essa instituição seria um lugar ideal para o desenvolvimento das crianças, mas essas instituições eram para as crianças da faixa etária de quatro a seis anos; portanto não incluíam as crianças

¹⁸ Instituição criada por Friederich August Froebel em 1840, na Alemanha, com uma didática voltada para a primeira infância - para Froebel essa é a fase mais importante da vida humana. Essas instituições tinham como metodologia três elementos básicos: o brinquedo, o trabalho manual e o estudo da natureza.

de zero a três anos de idade. Nesse processo de criação, a figura feminina foi escolhida para atuar no jardim-de-infância, as chamadas *jardineiras*, porque, além de educadoras, as *jardineiras* representavam uma extensão da maternidade.

Focalizando as transformações na política educacional com o movimento *escolanovista*¹⁹, foi proposta por alguns educadores de vanguarda, a exemplo de Mário de Andrade²⁰, a disseminação de praças de jogos nas cidades, espaços que deram origem aos parques infantis destinados a crianças dos meios populares, cuja proposta de trabalho não tinha como base a proposta escolanovista.

A pedagogia dos jardins-de-infância provocou muitos debates, principalmente por aqueles que revelavam preocupação com o caráter dessas instituições, confundindo-as ora com salas de asilos franceses, ora com uma escolarização precoce. Nesse sentido, tais espaços “[...] eram considerados prejudiciais à unidade familiar por tirarem [as crianças] desde cedo de seu ambiente doméstico, sendo admitidos no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras” (OLIVEIRA, 2002, p. 93). Paralelamente a esses debates, aconteciam outros, com frequência na imprensa e no legislativo, debates em que subjaziam preocupações com as crianças dos estratos sociais mais pobres. É bom lembrar que essa preocupação reforçava o preconceito com a pobreza, no fortalecimento de um movimento de proteção à infância que refletia um atendimento de favor aos menos favorecidos. O jardim-de-infância, no entanto, segundo Kuhlmann Jr. (*apud* ISOTTON, 2003), foi um empreendimento bem sucedido que significou muitas vezes a única instituição que possuía uma abordagem pedagógica de atuação à criança.

Importante ressaltar que, para Froebel (*apud* ISOTTON, 2003, p. 31), a intenção dessas instituições não era só uma reforma para a educação infantil, “[...] mas para a estrutura familiar e os cuidados com a infância, relacionando a esfera pública e a privada.” Acreditava-se que as famílias não dariam conta de desenvolver completamente as crianças. É, porém, errônea a crença de que só o método Froebel era o único com intenção pedagógica; segundo Kuhlmann Jr. (*apud* ISOTTON, 2003, p.23), as instituições criadas no início do século XX para o atendimento à criança pobre, a exemplo dos chamados *maternais* para crianças de três

¹⁹ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: defendia educação como função pública, a existência de uma escola única e da co-educação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e a necessidade de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório.

²⁰ À testa do departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, em 1935, postulava que o atendimento da criança em período integral em parques infantis deveria ser feito em ambientes ricos de situações voltadas para dar à criança a inserção criativa na cultura de sua época, retirando-a do confinamento cultural doméstico.

a seis anos – vinculados aos órgãos de assistência ou saúde pública e às creches²¹ para os menores de dois anos – não tinham apenas caráter assistencialista (só com função de guarda da criança pobre), mas também princípios educativos.

Os projetos de reforma e modernização da nação trouxeram modificações no entendimento das questões sociais, mas foram tratados de acordo com a camada social atendida. No cenário das preocupações com a infância, no Brasil, esse tema foi inaugurado como objeto do saber na transição do Império para a República, compondo um dos princípios de renovação ideológica. Assim, estudos dedicados à infância, principalmente por parte dos médicos, subsidiaram o projeto que criou, no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em 1899, fundado pelo pediatra Moncorvo Filho; em 1919, por iniciativa governamental, foi criado o Departamento da Criança, iniciativa decorrente de preocupações com a saúde pública.

No final do século XIX e início do século XX, com o processo de urbanização e industrialização, ocorreu o crescimento de fenômenos que provocaram alterações na estrutura familiar tradicional e, conseqüentemente, no modo de cuidar dos filhos pequenos. Com a modernização, consolidou-se a atividade industrial acelerando a transformação da estrutura econômica agrícola. Assim, a mão-de-obra masculina ficou na lavoura enquanto que um grande número de mulheres foram admitidas nas fábricas, mas:

[...] o problema do cuidado de seus filhos enquanto trabalhavam não foi, todavia, considerado pelas indústrias que se estabeleciam, levando as mães operárias a encontrar soluções emergenciais em seus próprios núcleos familiares ou em outras mulheres, que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

O problema da mulher operária com seus filhos gerou a necessidade de busca de solução. A necessidade de compartilhar a ajuda de cuidado dos filhos pequenos deu-se em decorrência do próprio sistema econômico; mesmo assim, tal ajuda não foi reconhecida como um dever social e, sim, representou um favor às pessoas de certos grupos (OLIVEIRA, 2002).

No âmbito do operariado brasileiro, eclodiu movimento de lutas pelos direitos dos operários na década de 1920 e início do ano de 1930. A pressão social no centro urbano para solucionar os problemas da mulher operária com seus filhos pequenos foi visibilizada nos embates entre empresários e operários. Os operários, influenciados pelos imigrantes

²¹ As creches, criadas por Firmino Marbeu em 1844, para atender bebês até os três anos, também defendiam a idéia de fornecer à criança condições reais de um bom desenvolvimento, constituindo, assim, para muitas crianças, um local melhor que as suas casas, além da assistência à mãe trabalhadora, o combate à mortalidade infantil e o afastamento da criança do trabalho nas fábricas. (KUHLMANN JR, 2001).

trabalhadores europeus que mantinham contato com movimentos que ocorriam na Europa e Estados Unidos, começaram a se organizar nos sindicatos para lutar por seus direitos e denunciar as condições precárias de trabalho, a exploração do trabalho infantil, reivindicando, também, a existência de um espaço de guarda e atendimento às crianças enquanto as mães trabalhavam.

Mediante combates e resistências dos empresários como forma de enfraquecer os movimentos operários, atrair e reter a força de trabalho, alguns empresários concederam certos benefícios sociais como, por exemplo, a fundação de algumas creches e escolas maternas²² para os filhos de operários. Os ajustes das relações entre patrões e empregados tornaram-se mais efetivos quando a creche caracterizou-se como de propriedade da empresa. Conforme aponta Oliveira (2002, p.96), “[...] o fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe”.

Os discursos da época do momento de formação da sociedade capitalista, porém, defendiam um ideal de mulher dona do lar, devendo as populações femininas se adaptar a esse ideário; com isso, as poucas creches que existiam eram condenadas, sendo concebidas como instituições nocivas à criança. Além disso, a inserção da mulher no mercado de trabalho não estava relacionada a projetos de formação da sociedade capitalista no país, disseminando-se críticas pelo patriarcalismo da cultura brasileira sobre o trabalho da mulher. Oliveira (2002), contudo, destaca que o atendimento à criança pequena em escolas maternas²³ e jardins-de-infância foi regulamentado a partir da ocorrência do Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, em 1922; o papel da mulher como *cuidadora* foi enfatizado nesse congresso.

O atendimento a crianças fora do âmbito da família, em instituições oficiais, data da década de 1930, mas foi na década de 1940 que se desenvolveram oficialmente, com poucas ações concretas, iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. No que concerne ao higienismo, à filantropia e à puericultura, dominou, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas (OLIVEIRA, 2002, p.100). Em geral, as instituições oficiais eram entendidas como *mal necessário*, estando organizadas com reprodução de práticas familiares e hospitalares (noções de aprendizagem básicas, por parte das crianças, de higiene, hábitos alimentares e bom comportamento).

²² Destacam-se instituições situadas nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, outras no interior de Minas Gerais e Norte do país como exemplos para outros empresários seguir mais tarde.

²³ O regulamento dessas instituições considerava, como sua finalidade, prestar cuidados aos filhos de operários.

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr) no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, sob a direção de um médico que tinha como atividades estabelecer normas para o funcionamento das creches. Kuhlmann Jr. (2000a) destaca que o DNCr projetou, em 1942, a *Casa da Criança* uma instituição que reuniria a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados e um clube agrícola para o ensino da terra; todos esses estabelecimentos em um só prédio. Amparava-se, então, no mesmo Ministério, a presença da educação e da saúde. No ano de 1953, a instituição foi desmembrada integrando-se ao Ministério da Saúde até o ano de 1970. No ano seguinte, o DNCr foi extinto e substituído pela Coordenação de Proteção Materno Infantil.

Sob a atuação do DNCr, no ano de 1967, foi publicado um Plano de Assistência ao Pré-Escolar que previa a criação, a longo prazo, de escolas maternais e jardins-de-infância para atender a crianças de dois a seis anos. Esse plano, a título experimental, configurou-se em um programa²⁴ emergencial e precário devido à carência de recursos materiais e de pessoal, programa denominado *Centro de Recreação*²⁵ (KUHLMANN JR., 2000b). Entre outros aspectos destacados pelo autor sobre esse programa, é interessante lembrar que Igrejas de diferentes denominações, por serem reconhecidas como entidades de comunicação universal, foram convocadas para veiculação e implantação do conteúdo proposto no programa. Esse envolvimento religioso no tratamento da política social, no final da década de 1970, favoreceu a eclosão dos Movimentos de Luta por creches no país.

O projeto de industrialização e urbanização no final do século XIX tendeu a um empobrecimento da maioria da população brasileira, provocando desequilíbrio nas famílias e desintegração do lar. A sociedade viveu, por longo tempo, essa problemática, despercebida. Segundo Kuhlmann Jr. (2000b), ao ser percebida a pobreza nacional, a criação de novas vagas para as crianças de zero a seis anos, *a baixo custo*, nas creches Casulo – projeto da Legião Brasileira de Assistência (LBA) iniciado em 1977 –, tinha como finalidade servir de remédio para o *quarto estrato da população brasileira*. Esse programa nacional fundamentava-se na liberação da mãe para o trabalho, tendo em vista a complementação da renda familiar (OLIVEIRA, 2002).

²⁴ A elaboração desses programas segue as prescrições do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que parece ter sido feita apenas para cumprir exigências relacionadas a empréstimos internacionais.

²⁵ Era “[...] um tipo de unidade simples, intermediária, em forma de balcão, esteiras e alguns brinquedos, onde as crianças de poucos recursos ficariam abrigadas durante os impedimentos de sua mãe para o trabalho ou de outras necessidades de ordem material ou moral, recebendo ali alimentação e imunização [...]” (KUHLMANN JR., 2000a, p.489).

Kuhlmann Jr. (2000b) sobre as soluções para os problemas sociais encontradas durante o regime militar, sobretudo em relação ao atendimento à infância, pontua que eram propostas de baixo custo financeiro, apresentadas como solução apenas para evitar que os pobres morressem de fome tanto quanto evitar que houvesse seu ingresso na vida promíscua e na marginalização. Os critérios de um atendimento de qualidade, a exemplo do que se processava em países desenvolvidos, eram denegados, sob a alegação de estarem distantes da realidade brasileira.

Em meados da década de 1970, em oposição ao regime militar, idéias socialistas e feministas redirecionam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em espaços coletivos, “[...] como uma forma de garantir às mães o direito ao trabalho [...]” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 11), perspectivando o direito de a criança ser educada em espaços públicos, como forma de libertação da mulher. Também como bandeira do movimento de luta por creches, destacou-se a defesa de um caráter educacional para essas instituições. Nesse caso, as mulheres deixavam de ter como tarefa exclusiva as obrigações domésticas, garantindo, dessa forma, o direito de mães de condição social desprivilegiada ou mediana trabalharem. De certa forma, isso expressou a afirmação do novo papel social da mulher. Assim, o atendimento educacional às crianças desde o nascimento em creches, que até então era prestado exclusivamente às mães pobres que necessitavam trabalhar, legitimou-se socialmente com a ampliação da destinação desse serviço à classe média.

A creche, no início do século XX, como referência para assumir os filhos dos pobres “[...] seria um meio para promover a organização familiar e, por isso, sempre se colocou como complementar a ela [...]” (KUHLMANN JR. 2000b, p. 12). Esse fato continuou se repetindo na década de 1980, distorcendo a importância da relação entre creche e família. O papel complementar da creche como instituição se encontra atualmente materializado no art. 29 da Lei de Diretrizes e base da educação Nacional- LDB, Lei nº 9394/96. Um aspecto importantíssimo a ser considerado como avanço da década de 1980, na esfera da Educação Infantil, foi o fato de a expressão *educação pré-escolar* ampliar seu campo de significação de modo a contemplar o atendimento anterior à escolarização obrigatória para a faixa etária de zero a seis anos. Com isso, as crianças de zero a três anos, mesmo tendo seu atendimento vinculado ao Ministério da Saúde e Previdência, também foram incluídas nesse processo de atendimento.

A defesa que se abria para as creches, vinculadas até 1995 aos órgãos do serviço social, terem um caráter educacional foi motivo de muitas discussões entre profissionais atuantes no universo educacional e no universo assistencial. De certo modo, isso expressa

“[...] a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 12). Sobre essa polêmica, Kuhlmann Jr. (2000b) chama a atenção para o fato de que esses dois direitos não são incompatíveis, como se a Educação Infantil fosse um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica.

A relevância do valor da infância e a afirmação dos direitos da criança deram-se pela primeira vez na Constituição de 1988, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, entre os quais direito à Educação Infantil, item incluído no inciso IV do artigo 208, ficando explicitado que:

[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. A Constituição, no artigo 7, Inciso XXV, estabelece como direito dos trabalhadores urbanos e rurais (homens e mulheres) a assistência gratuita aos filhos e dependentes entre zero e seis anos de idade em creches e pré-escolas, ampliando, assim, o que determina a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) (BARRETO, 1995).

Com isso, o Brasil, buscando cumprir os preceitos expressos constitucionalmente em relação ao direito à Educação Infantil, demandou esforços do Ministério da Educação e do Desporto na elaboração da proposta de Política Nacional de Educação Infantil (Brasil 1994)²⁶. Os objetivos estabelecidos no Plano não pouparam interesse em atingir questões de qualidade e de acesso.

É fato que o direito à educação da criança de zero a seis anos tem avançado no plano legal, mas, ao mesmo tempo, impõem-se vários desafios na implementação dessa política para se chegar a um atendimento que caracterize padrões de qualidade e garantias de acesso. Segundo Barreto (1995, p. 8-9), essas são as principais questões a serem vencidas para atingir os objetivos estabelecidos na Política de Educação Infantil:

[...] (1) expandir a oferta de vagas para o atendimento à criança de zero a seis anos; (2) fortalecer nas instâncias competentes (aquelas que efetivamente executam as ações de educação infantil, como os estados, municípios e organizações não-governamentais) a concepção de educação infantil defendida no documento de Política do MEC, e (3) promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola (BRASIL 1994, p. 7).

²⁶ Nela são explicitados os objetivos, as diretrizes gerais e as linhas de ação prioritárias de orientação da ação do MEC, em parceria com outros segmentos que atuam na área. (BRASIL, 1994)

A infância e a definição do papel da Educação Infantil que mobilizou o debate nacional na década de 1990 inauguraram alguns novos marcos com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que concretiza os direitos das crianças conquistados na Constituição de 1988; e os debates em torno da Educação Infantil impulsionaram a inclusão dessa área no sistema de ensino na LDBEN/96 – Lei nº 9394/96, identificando-a como primeira etapa da Educação Básica, conquista histórica que impôs rompimento com concepções meramente assistencialistas e/ou voltadas às crianças pequenas pobres vinculadas a órgãos de assistência social.

As lutas desse processo histórico sem dúvida são referenciais fortes para se chegar à incorporação das creches aos sistemas educacionais, mas, com endosso de pertinente crítica de Kuhlmann Jr. (2000a, p.7), tal processo “[...] não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”.

1.4 A criança sujeito de direitos

Ao se falar de criança, é preciso destacar que já se têm consciência e argumentos consistentes que a configuram como sujeito de direitos, mas ainda vem faltando uma compreensão acerca da sua realidade existencial referentemente à dinâmica do seu desenvolvimento individual, do seu sentido como ser humano e do seu desejo de brincar. De certa forma, é preciso que a criança seja compreendida como um ser que nasce com necessidades peculiares, as quais demarcarão o período da vida denominado *infância*. E, para que esse período seja vivido com intensidade, “[...] é preciso que se fortaleça o compromisso moral e ético com essa pessoa que chegou para viver, para desfrutar da vida, para expressar e expandir a riqueza do mundo” (DIDONET, 2003, p. 97).

Refletindo um pouco acerca desse período, a literatura vem demonstrando que essa categoria nem sempre existiu da mesma maneira como a vemos hoje, pois se trata de um conceito que se constituiu no processo histórico-social. É nesse sentido que Arroyo (1994) aborda a infância como algo que está em permanente construção. Esse autor reflete sobre o papel da infância e da educação, sublinhando a idéia de que a infância tem sua própria identidade e que deve ser vivida em sua totalidade.

Para que a criança vivencie uma infância com dignidade, tendo em vista que a dignidade é algo inerente ao ser humano, há movimentos que vêm revelando as crianças como um grupo social com papéis próprios (DALLARI, 1998). É preciso compreender que a luta pelo respeito à identidade da infância passa pela necessidade do cumprimento de um projeto

que respeite os direitos fundamentais da criança, dado que a infância vem sendo marcada por uma história de exclusão, desigualdade e violência. É importante lembrar que historicamente a exclusão e as desigualdades vinculadas à reestruturação produtiva “[...] desafiam a agenda clássica de universalização de direitos e os efeitos ainda não inteiramente conhecidos do atual dismantelamento dos (no Brasil) desde sempre precários serviços públicos [...]” (TELLES, 1999, p.172). Inverteu-se a compreensão do discurso da política de acesso universal para a política de acesso seletivo; isto é, os gastos e os serviços sociais públicos passaram a ser reduzidos a programas pobremente concebidos, em caráter de socorro destinado aos pobres.

O fato, entretanto, é que, por mais que os direitos sociais no elenco dos direitos humanos tenham sido promulgados como necessidades fundamentais à vida humana, segundo Telles (1999), estreitam-se esses mesmos direitos em razão do dilema que se confirma com uma realidade que associa *Estado* e *retrocesso* de um lado, e, de outro, *modernidade* e *mercado*, influenciando o desvio da responsabilidade pública, perdendo-se a própria noção de direitos.

Contemporaneamente, eclodem movimentos de lutas sociais no plano nacional e internacional, tanto para exigir, quanto para que sejam reconhecidos legalmente direitos considerados universais, tais como educação, saúde, moradia etc. Juridicamente, sem dúvida, os direitos vêm avançando, e a manifestação de descontentamento está mais voltada para a precariedade da efetivação das políticas públicas. Isso significa que as incessantes lutas pela efetivação dos direitos são respostas para um suposto mundo de necessidades e de carências.

No contexto da sociedade brasileira, há movimentos, a exemplo do MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, do MM/F – Movimento de Mulheres/Feminista –, os quais não abandonam a luta enquanto não auferirem a efetivação de projetos que garantam os direitos das crianças. Os integrantes de tais movimentos, que ocorrem tanto no plano internacional quanto nacional, desenvolvem atividades orientadas a denúncia, proteção e promoção dos Direitos Humanos dos diferentes sujeitos sociais. Outro aspecto relevante dos movimentos sociais²⁷ vai se caminhando no sentido de definir, cada vez mais, grupos sociais com seus direitos, grupos de idade com seus direitos. Nesse sentido, a infância avançou como “[...] tempo de direito” (ARROYO, 1994, p.89).

²⁷ São ações construídas por atores sociais coletivos, que, no processo mesmo da ação, desenvolvem uma identidade, por exemplo: em defesa da infância, deu-se a criação da primeira Declaração Universal dos Direitos das Crianças, em 1924, conhecida também como a Declaração de Genebra, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o que foi criado no contexto do pós-guerra; além da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, consolidada em 1959.

Mesmo que a criança venha sendo reconhecida como portadora de direitos em si, a defesa é feita pelo adulto, o qual, muitas vezes, com a eloquência com que se refere à infância, nas diferentes áreas, apresenta-a sob um discurso decorativo e quimérico. Diante disso, é pertinente a consideração de Sousa Santos (*apud* SOARES, 2002, [s.p.]) ao registrar que o conjunto de direito concernente à infância, na “[...] ‘linguagem das políticas progressistas’, é quimérico, porque muita dessa mesma gente, apesar de o invocar, não o considera relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de concretizar no cotidiano das crianças”.

Para Soares (2002), a tarefa de atribuir direitos à criança tem tido um longo e, muitas vezes, tortuoso caminho, devido à lenta conscientização da sociedade acerca de tal necessidade e/ou devido às dificuldades que se colocam a interpretação e aplicação de direitos para as crianças, em contextos culturais diversos e em épocas históricas distintas, o que inviabiliza as crianças de viverem o momento da infância com dignidade por terem de esperar pela vontade das decisões adultas.

Na trajetória histórica dos direitos relacionados à proteção das crianças, observa-se que elas não eram o sujeito direto do direito, isto é, não eram elas que tinham o direito de proteção e sim os adultos é que eram amparados legalmente para protegê-las – os pais, inicialmente, reconhecidos como sujeitos de direitos sobre as crianças, e o Estado, reconhecido com o direito de intervir e protegê-las quando necessário. Para que a criança fosse o sujeito direto do direito de proteção, foi preciso ser reconhecida como vítima dos maus-tratos no espaço privado, isto é, foi preciso que a criança fosse vitimada pelos pais (SOARES, 2002).

O interesse em torno dessa problemática deu-se inicialmente a partir do século XIX, despertado nomeadamente com o caso Mary Ellen Wilson, criança com oito anos de idade, nascida nos Estados Unidos, vítima de severos maus-tratos físicos acometidos pelos pais, o que foi referido por Formosinho e Araújo (2002) ao discutirem sobre a temática dos maus-tratos na infância. Segundo as autoras, a inexistência, naquela época, de leis que protegessem os direitos das crianças tornou as denúncias feitas à polícia, à Igreja e aos tribunais sem êxito, inviabilizando, desse modo, qualquer ação legal.

O caso foi apresentado ao tribunal por meio da intervenção da Sociedade Americana para Prevenção da Crueldade contra os Animais sob a alegação de que os animais se encontravam legalmente protegidos, e a menina Mary Ellen, tratando-se de um ser humano, pertencia ao reino animal, deveria também ter garantias de proteção. Esse caso, portanto, registrado nos Estados Unidos, em 1874, constitui o primeiro reconhecimento oficial de

maus-tratos infantis, ocorrendo a primeira sentença condenatória aos pais por maus-tratos. Com a publicização da violência privada, no âmbito familiar, a criança passou a ser reconhecida como vítima e revestiu-se do direito de não ser violentada, porém somente no início do século XX, com a elaboração da Declaração de Genebra, os princípios de direitos da criança passaram a ser preservados.

1.4.1 Alguns desdobramentos legais

A origem e o desenvolvimento do processo de criação dos direitos da criança integram o movimento de emancipação progressiva do homem e, posteriormente, da mulher. A dinâmica do processo emancipatório fundamenta-se em princípios que surgem nos séculos XVII e XVIII, com a formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão. No ano de 1948, com o objetivo de atingir o Homem todo e todos os homens, visando a sua felicidade e a seu bem-estar, buscando subordinar o universo privado ao universo público, bem como valorizar a família, a comunidade, os interesses, as necessidades e as aspirações sociais do povo, foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A trajetória dos direitos da criança, desde o ano de 1924, e com mais intensidade a partir da década de 1950, ocupou e tem ocupado discussões no plano nacional e internacional, por isso o século XX foi considerado, por muitos autores, dentre eles Sarmiento (2000), como o período da criança. Foi o século da valorização, da defesa e da proteção da criança, com avanços, no tangente à infância, nos estudos da medicina, das ciências jurídicas, das ciências pedagógicas e psicológicas. Trata-se de áreas que reconhecem as especificidades da criança e a necessidade de se formular os seus direitos básicos.

De acordo com as informações de Marcílio (1998), no ano de 1924, a Liga das Nações, reunida em Genebra, incorporou os princípios dos Direitos da Criança elaborados por uma organização não-governamental, a *International Union for Child Welfare*, e documentou a Declaração dos Direitos da Criança, primeira declaração de princípios de salvaguarda de direitos para as crianças. Soares (2002) concebe a Declaração como o momento-chave de um percurso de construção e consolidação da idéia de criança como sujeito de direitos.

Ainda segundo destaques de Marcílio (1998), o reconhecimento internacional de que as crianças necessitavam de atenção especial ocorreu pela primeira vez em 1946 pela ONU,

com a criação do *United Nations International Child Emergency* – UNICEF²⁸, com o objetivo de prestar assistência emergencial, principalmente com alimentos, às crianças de países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Em 1950, o UNICEF transferiu suas atenções de ajuda a programas emergenciais nas áreas de saúde e nutrição dos países pobres; passou, então, a ser um órgão permanente da ONU, mais especificamente no ano de 1958, entrando na assistência do campo dos serviços sociais a crianças e suas famílias; desse modo, deu-se a ampliação da atuação de suas ações, incluindo a educação.

Bobbio (1992), ao discutir a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, registra tratar-se de um verdadeiro desenvolvimento, de um gradual amadurecimento que gerou e está para gerar outros documentos interpretativos, ou mesmo complementares, em relação ao documento inicial, como por exemplo, a Declaração dos Direitos da Criança, assinada no dia 20 de novembro de 1959, pela Assembléia das Nações Unidas (ONU). Aquele pode ser destacado como um momento importante para a concretização do reconhecimento do valor da infância. A criança passa a ser considerada, pela primeira vez na história *prioridade absoluta e sujeito de Direito* (MARCÍLIO, 1998).

A concepção de criança que se construiu ao longo da história como um ser fraco, incapaz, imaturo, um *vir-a-ser*, presunções acerca da natureza da infância e da própria sociedade, reforçou a idéia de uma criança que tem somente necessidades. Soares (2002) traz essa reflexão a partir de aspectos implícitos na Convenção dos Direitos das Crianças que, por um lado, demonstra a vulnerabilidade psicológica e biológica da criança, *dependência* relativamente ao adulto, mas, por outro, não evidencia essa falta da criança em não se *comandar* por si só, devido à dependência do adulto. Então, a autora enfatiza que a CDC é o instrumento capaz de revelar que as crianças não têm somente necessidades, dado que o documento **possibilita** compreendê-las **também como** sujeito de direitos.

Para Soares (2002), a CDC representa um momento de *viragem* na compreensão dos direitos da criança; por um lado, em relação à sua natureza e, por outro, em relação à sua substância. Ainda nas palavras da autora, com relação ao texto da lei, apresenta-se como um símbolo de uma **nova percepção sobre a infância**.

²⁸ O Unicef é dirigido por uma junta executiva de trinta 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. Possui um diretor executivo, indicado pelo secretário-geral da ONU e com sede em Nova York, e cerca de trinta escritórios regionais e nacionais em todo o mundo. Um deles está instalado em Brasília (MARCÍLIO, 1998).

A substância de conteúdo do referido documento, segundo afirmativas de Soares (2002), reconhece a individualidade e a personalidade de cada criança; incorpora, também, uma diversidade de direitos que se situam nos domínios dos direitos pessoais e sociais, os quais têm tendido a ser agrupados em três categorias segundo indicativas de Hammarberg (1990 *apud* SOARES, 2002, [s.d.]):

[...] direitos de provisão: onde (sic) são reconhecidos os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura; direitos de proteção: onde (sic) são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito; direitos de participação: onde (sic) são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito.

Sem dúvida, os direitos de proteção e de provisão têm consenso nos discursos, no quadro legal-jurídico e nas iniciativas de medidas, embora não tão eficazes. Quanto ao direito de participação, vem sendo construído no discurso acadêmico fundamentado na necessidade de encarar a infância como uma construção social, sob a concepção de criança como ator social, competente, ativo e com *vez e voz*.

A Declaração dos Direitos da Criança reúne dez princípios que têm por objetivo garantir que todas as crianças do mundo cresçam em condições humanas, protegidas, alimentadas, tendo acesso à educação, à saúde etc.; portanto a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos fundamentada nos princípios dessa Declaração e da Declaração Universal dos Direitos Humanos promoveu, no ano de 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança. Esse documento foi oficializado como lei internacional e até 1996 foi ratificado por 96% países. Esses países, por lei, obrigatoriamente são responsáveis em tomar medidas adequadas, conforme determinadas pela Convenção, de assistência a pais e responsáveis no cumprimento com as responsabilidades para com as crianças. Importa registrar, enfim, que ficou definido na Convenção que crianças são todas as pessoas menores de dezoito anos de idade.

Nessa trajetória internacional de criação dos direitos da criança, destaca-se o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança, realizado no ano de 1990. Nesse evento, o UNICEF estabeleceu suas metas para o ano 2000, dentre as quais se inscreve a proteção à criança e ao jovem em conflito com a lei, a garantia do desenvolvimento integral da criança, o apoio à

família e o esforço contínuo no sentido de introduzir em cada nação uma distribuição de recursos mais eqüitativa.

No contexto da sociedade brasileira, a inclusão desses direitos em documentos legais, em pesquisas e publicações, além de ser recente, é resultado de intensas lutas de movimentos sociais. No final do século XX, no Brasil, a concepção de criança como cidadã e sujeito de direitos fez surgir um novo ator que imprimiu ao processo Constituinte (1987/1988) avanços que permitiram ao texto da Carta Magna definir a criança como prioridade absoluta (BAZILIO e KRAMER, 2003).

Posteriormente, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA/90, cuja redação teve influência de documentos internacionais como a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia da ONU em 1959, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude - Regras de Beijing (1985); Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil - Diretrizes de Riad (1988); e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças em 1989.

Nessa perspectiva, Bazilio e Kramer (2003, p. 13) concordam que “[...] o tema infância e adolescência, há pelo menos duas décadas, tem estado presente no Brasil, não só nas discussões teóricas que vêm orientando as pesquisas acadêmicas, mas também nas políticas públicas e nas lutas dos movimentos sociais”. Enfatizam, também, que, sem dúvida, há avanços no campo legal – o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA/96²⁹, a Lei Orgânica da Assistência Social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são exemplos desses avanços. Quanto à efetivação dos direitos, Bobbio (1992, p. 10) declara que “[...] uma coisa é proclamar os direitos, outra é desfrutá-los.” Também para o autor, a questão dos direitos já não é mais filosófica e, sim, política. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, os autores Bazilio e Kramer (2003, p. 13) também argumentam que tais avanços legais “[...] nem sempre são acompanhados pela alocação dos recursos que são imprescindíveis e pelas ações concretas necessárias para tornar fato o preceito constitucional: crianças e adolescentes são cidadãos de direitos”.

A necessidade de políticas educacionais públicas voltadas à criança acompanha a história dos Direitos Humanos, mas, atualmente, o maior problema não é regular positivamente a situação da criança, mas, sim, unir o texto legal com a realidade. O Brasil ainda precisa evoluir muito no cuidado de suas novas gerações; já existem resoluções legais e

²⁹ Conjunto de normas gerais, validas para todo o país e para todas as crianças e os adolescentes, normas que definem seus direitos e deveres bem como os direitos, deveres e obrigações do Estado, da família e da sociedade em relação a eles.

normativas para esse fim, o que se necessita urgentemente é que tais resoluções e normativas sejam efetivadas. Como exemplo, vale aludir aos direitos da criança à educação, consolidados recentemente na nova LDB/96, em uma demonstração de avanços no âmbito das políticas direcionadas à infância, mas em uma evidência de grandes impasses quanto à efetivação concreta e à expansão de serviços de educação pública para atender à demanda de crianças de zero a quatro anos.

Nesse contexto, a exclusão da infância da política pública de educação continua sendo motivo para a organização de movimentos sociais no combate do descaso com o cuidado e a educação da criança nos primeiros anos de vida. O já citado MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – é um exemplo de movimento que vem manifestando em público apreensão diante da possibilidade de ser aprovada uma Emenda Constitucional que fere o direito das crianças brasileiras de zero a três anos à Educação Infantil, excluindo-as do novo Fundo que vem sendo elaborado para a Educação Básica.

Uma vez apresentado o referencial teórico relacionado ao interesse do tema de estudo, abre-se espaço, no próximo capítulo, para apresentar o percurso metodológico apropriado e utilizado para realizar esta pesquisa e, ainda, a contextualização do campo da pesquisa e as características socioeconômicas, sociodemográficas e socioculturais das famílias com crianças de zero a quatro anos, os sujeitos da pesquisa.

2 CONSTRUÇÃO DA PESQUISA, CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E DESCRIÇÃO DAS FAMÍLIAS INFORMANTES

Tem direito à atenção
Direito de não ter medo
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.
(ROCHA, 2002)

Este capítulo tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, bem como dar visibilidade ao campo em que se insere tal estudo, registrando algumas especificidades que caracterizam a localidade rural e dados quantitativos que apresentam características socioeconômicas, sociodemográficas e socioculturais das famílias com crianças de zero a quatro anos informantes deste estudo. Esses dados possibilitam demonstrar como se definem os sujeitos da pesquisa da localidade rural focalizada e, de certa forma, facultam apresentar o contexto familiar e social no qual se inserem tais crianças de zero a quatro anos no que concerne a suas experiências educativas.

2.1 Procedimentos metodológicos

Visando a uma maior aproximação com a localidade em que vivem as famílias com crianças de zero a quatro anos informantes da pesquisa, foi realizada, no mês de outubro de 2005, a *fase exploratória* deste estudo (DESLANDES, 2003, p.31), também denominada de *fase exploratória da pesquisa* por Minayo (2003, p. 26). Essa fase oportunizou uma maior aproximação com os elementos significativos e necessários à compreensão do campo da pesquisa; neste caso, uma localidade rural, âmbito em que se deu o encaminhamento e a problematização dos procedimentos de pesquisa, bem como o delineamento dos instrumentos de investigação e o contato com os informantes da pesquisa (DESLANDES, 2003). A fase exploratória seguiu dois percursos: um deles implicou aproximações, e outro implicou delineamento dos sujeitos conforme descrição a seguir.

Inicialmente, objetivou-se uma aproximação com pessoas residentes na localidade para o levantamento de informações sobre o campo³⁰ a ser pesquisado. A prática da aproximação, segundo Neto (2003 p.54-55), “[...] pode ser facilitada através do conhecimento de moradores ou daqueles que mantêm sólidos laços de intercâmbio com os sujeitos a serem estudados”.

Assim, o ingresso da pesquisadora no campo a ser estudado iniciou a partir de uma conversa com uma liderança da comunidade, legitimada como tal por ter assumido várias funções públicas como vereadora e Secretária de Assistência Social. Atualmente, essa informante desenvolve papéis na vida cultural, social e religiosa da localidade como membro do Conselho Local de Saúde, como catequista e como integrante da Associação Coral de São José.

A conversa iniciou pelo resgate da reunião que deu início à reivindicação por uma creche na localidade de São José³¹, organizada por essa mesma informante por ocasião de sua atuação como Secretária da Ação Social, na gestão administrativa municipal 2001-2004. Argumentou ela que, no exercício da função de Secretária, não concordava com normativas que regulamentavam o Programa Nacional de Assistência Social à Criança em Creche – PAC, implicando recurso para ações continuadas, o qual era destinado à Secretaria da Assistência Social e repassado à Secretaria da Educação do município. Sua discordância referia-se a circunscrições que regulamentavam o Programa: priorizar as crianças filhas de mães trabalhadoras; nessa circunscrição, estava implícita a consideração de que as mães trabalhadoras inseriam-se no meio urbano, excluindo, desse modo, a mãe agricultora, que, por não ser considerada inserida no mercado de trabalho, via-se alijada desse benefício.

Moradora e representante política da localidade, a informante em questão, chamada Alzira, sentia-se comprometida com o reconhecimento das mães agricultoras na condição de mulheres trabalhadoras, tanto quanto no reconhecimento de seus filhos como detentores dos mesmos direitos das crianças do meio urbano. Por meio de sua Secretaria, a informante, então, elaborou um Projeto (ANEXO 1) para a criação de uma creche na localidade objeto deste estudo, estando ela fundamentada na idéia de apoio às famílias e proteção às crianças. Conforme ampla referência na Introdução desta dissertação, a creche foi criada e teve um período muito curto de funcionamento. Sobre os benefícios que trouxe a creche para as famílias, no período em que esteve funcionando, relata a informante:

³⁰ Com base em Minayo (1992 *apud* NETO, 2003, p.53), concebe-se *campo de pesquisa* como “[...] o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação”.

³¹ Esse assunto está amplamente discutido na Introdução.

A creche possibilitou às mães poderem trabalhar na lavoura, mais sossegadas, sem necessitar levar os filhos pequenos, porque as crianças, acompanhando as mães, ficam em contato com agrotóxicos, e isso gera problemas tanto para as crianças, comprometendo a saúde delas, como para as famílias que constantemente eram denunciadas no Conselho Tutelar por exporem as crianças ao contato com produtos agrotóxicos. A creche é um apoio às famílias do meio rural para as mães também procurarem outros tipos de trabalhos, como, por exemplo, de diaristas, na cidade (no meio urbano) (Alzira Boeing SCHUROFF).

Conforme alusão registrada na Introdução deste estudo, essa creche não perdurou por muito tempo, pelo fato de as famílias não conseguirem mais cumprir a contrapartida acordada com a Prefeitura Municipal na efetivação da política de Educação Infantil. Sobre esse assunto, recomenda-se a retomada do conteúdo registrado da Introdução desta dissertação.

O relato que segue, feito, ainda, por Alzira, demonstra necessidade de uma creche na localidade em foco, como uma forma de garantir às mães o direito de buscar outras possibilidades de trabalho e contribuir na renda familiar.

As mães precisam aprender a trabalhar em outras atividades para ajudar na renda familiar. Só contar com a roça não dá. O pequeno produtor está passando por muitas dificuldades devido às condições climáticas e à concorrência da produção em larga escala (Alzira Boeing SCHUROFF).

Durante toda a conversa, ficou evidenciado o interesse dessa líder comunitária em continuar lutando para a criação de uma creche na localidade, a partir da defesa da concepção do direito de a mãe trabalhar na roça sem ter de levar consigo crianças nos primeiros anos de vida, concepção que reconhece ser a creche um recurso de guarda e proteção às crianças enquanto as mães trabalham.

No decurso dessa conversa, foi apresentada à informante Alzira a proposta de realização da pesquisa, com esclarecimentos acerca da importância de sua colaboração com informações a respeito das famílias com crianças de zero a quatro anos, moradoras da localidade. A partir da demonstração da pertinência e da relevância deste trabalho de pesquisa para a localidade, Alzira colocou-se à disposição para colaborar, sugerindo o Posto de Saúde local como instituição em potencial para levantar, no Programa Saúde da Família - PSF³², o número de famílias com crianças de zero a quatro anos, localizando endereços e identificando

³² O Programa Saúde da Família é entendido como uma estratégia de reorientação do modelo assistencial, operacionalizada mediante a implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde. Essas equipes são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada. As equipes atuam em promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes e na manutenção da saúde desta comunidade.

as Agentes Comunitárias de Saúde para serem as pessoas ideais na colaboração do processo da pesquisa.

Dando continuidade à fase exploratória deste estudo, deu-se a visitação ao Posto de Saúde local; lá, a pesquisadora identificou-se, prestando esclarecimentos acerca do objetivo da pesquisa e de seu delineamento. Nessa ocasião, foram-lhe apresentados profissionais que compunham assessoria de Alzira em sua função de Conselheira Local de Saúde. Por ocasião do exame do Programa PSF, ficou evidenciado que se encontravam cadastradas 323 famílias, as quais estavam divididas nos grupos de atendimento de três Agentes Comunitárias de Saúde que as visitavam mensalmente em seus domicílios.

Mediante os cadastros das 323 famílias no Programa, foram selecionadas as famílias com filhos na faixa etária de zero a quatro anos, somando um total de cinquenta famílias; posteriormente, deu-se o levantamento preciso de seus endereços e foram identificados os Agentes Comunitários de Saúde responsabilizados pelo atendimento a essa clientela especificamente. As cinquenta famílias estavam assim distribuídas em relação aos Agentes de Saúde: um grupo de 22 famílias com 22 crianças de zero a quatro anos pertencia à circunscrição de uma das Agentes de Saúde; outro grupo de dez famílias com dez crianças de zero a quatro anos pertencia à circunscrição de uma segunda Agente de Saúde, e um grupo de dezoito famílias com 22 crianças de zero a quatro anos pertencia à circunscrição de uma terceira Agente de Saúde.

Ainda sob a assistência da Conselheira Alzira, foram apresentadas à pesquisadora, inicialmente, duas Agentes Comunitárias de Saúde responsabilizadas pelas famílias referidas no parágrafo anterior. Nesse momento, estabeleceu-se uma interação entre pesquisadora e profissionais da saúde, as quais se colocaram na condição de parceiras do processo da pesquisa em campo. Nesse sentido, é preciso considerar que “[...] a busca das informações que pretendemos obter está inserida num jogo cooperativo, em que cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge da obrigatoriedade” (NETO, 1994, p. 55).

Nessa fase exploratória, a pesquisadora progressivamente inseriu-se no campo da pesquisa e, em razão de compromissos pessoais, a Conselheira, informante Alzira, não pôde acompanhar o contato com a terceira Agente de Saúde. A pesquisadora, então, deu andamento a esse contato especificamente, mas sem a mediação de uma outra pessoa da localidade. Essa ação dificultou obter, em uma primeira conversa, a colaboração dessa última Agente de Saúde, a qual pareceu sentir-se vigiada, mostrando-se receosa de que a abordagem implicasse uma avaliação dos seus serviços profissionais. Segundo ela, estava correndo riscos de ser dispensada por perseguições políticas, e qualquer deslize seu seria motivos de denúncias.

Sugeriu, então, que a pesquisadora procurasse o Secretário da Saúde ou sua chefia para solicitar sua participação em caráter formal.

Assim, a operacionalização do estudo requereu abordagem, na Secretaria da Saúde Municipal de Braço do Norte, da profissional responsável pelas Agentes Comunitárias de Saúde, ocasião em que a pesquisadora expôs os objetivos da pesquisa na localidade de São José, bem como a importância da Parceria da Saúde por meio do PSF, nesse processo. Sem maiores restrições, foi fornecido pela responsável um consentimento por escrito, o qual foi entregue à Agente Comunitária que titubeava em participar do estudo. Essa formalização deixou tal profissional confortável em relação ao encaminhamento da atividade, de modo a se colocar também à disposição para colaborar no processo da pesquisa.

A fase exploratória completou-se com um ensaio de visita a um grupo de dez famílias com dez crianças de zero a quatro anos, atividade realizada pela pesquisadora acompanhada de uma das Agentes Comunitárias de Saúde. Com essa visita, foi possível localizar as famílias geograficamente, manter um primeiro contato, falar sobre a pesquisa e sentir a reação positiva dos novos informantes com a apresentação do objetivo do estudo.

A ação antecipada de conhecer o local onde moravam essas famílias permitiu o planejamento do cronograma de visitas, o estabelecimento de estimativas de tempo a ser gasto no percurso da visita de uma residência a outra, condições de acesso às residências, o que norteou melhor a seleção dos instrumentos para a coleta dos dados empíricos.

Definido o objeto de investigação e os objetivos, a metodologia mais apropriada para este estudo revelou ser a pesquisa exploratória. A opção por essa metodologia justifica-se em razão de as expectativas das famílias, as experiências educativas das crianças da faixa etária de zero a quatro anos e o contexto rural serem poucos conhecidos. Conforme definição de Gil (*apud* SILVA, 2000, p.21),

[...] uma pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

Nesta pesquisa, a metodologia exploratória assumiu a forma do estudo de caso por possibilitar a compreensão de um fenômeno que ocorre em um contexto concreto em que se entrecruzam desejos, valores e atitudes decorrentes de ações e relações humanas. O “[...] fato de se situar em uma unidade – ou [...] sistema integrado [...] é o que caracteriza o estudo de caso, diferenciando-o das outras metodologias” (STAKE, 1998 *apud* SARMENTO, 2003,

p.136). Mesmo o estudo de caso sendo tomado como unidade significativa está dentro de um sistema mais amplo, segundo Goode e Hatt (1968 *apud* LÜDKE, 1986, p. 17). Nessa perspectiva, considera Lüdke (1986, p. 21), “[...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada”.

O interesse desta pesquisa pelo estudo em profundidade das expectativas das famílias na área do direito social à educação e as experiências educativas vivenciadas pelos filhos de zero a quatro anos, além de ser uma abordagem bastante discutida atualmente, foca um contexto definido: uma localidade rural.

Para a coleta de dados empíricos, optou-se por questionário e entrevista, instrumentos básicos dentro da perspectiva desta pesquisa. Foram consideradas, também, nesta pesquisa, como material complementar de coleta de dados, as observações registradas em diários de campo e fotos. Os registros fotográficos focalizaram aspectos gerais do contexto pesquisado e elementos presentes no dia-a-dia das crianças, como, por exemplo, lugares em que acontecem suas brincadeiras, com que brinquedos costumam brincar. As fotografias foram recursos metodológicos importantes para apreender a realidade investigada, principalmente, sobre as experiências educativas vividas pelas crianças. Esse registro possibilitou fazer associações entre o que os pais disseram e o que foi passível de observação.

A coleta dos dados empíricos obedeceu a três fases sucessivas. Na primeira fase, foi aplicado o questionário pela pesquisadora, acompanhada de uma das Agentes Comunitárias de Saúde, a uma amostra de três famílias, para que o instrumento fosse pré-testado e validado ou não mediante os objetivos da pesquisa e as questões de pesquisa. Como não foi possível validá-lo da forma como foi construído devido ao fato de que algumas questões não atenderam a determinados objetivos da pesquisa, o questionário foi redefinido. Testar o instrumento foi uma ação importante; como escreve Selltiz (1987, p. 26):

[...] é uma prova para verificar como ele funciona e se mudanças são necessárias antes do início do estudo com todo o instrumento. O pré-teste fornece um meio de captar e resolver problemas não previstos na aplicação do questionário, tais como formulação, seqüência ou tamanho das questões.

O questionário redefinido (ANEXO 2) foi elaborado com 31 questões objetivas e uma questão aberta. As questões dividem-se em três categorias: características sociodemográficas, socioeconômicas e socioculturais dos pais; expectativas das famílias informantes deste estudo em relação aos serviços de educação pública; e experiências educativas vividas pelas crianças.

A segunda fase do processo de coleta de dados deu início ao levantamento de dados quantitativos, com a aplicação do questionário ao universo da pesquisa, as cinquenta famílias

com crianças de zero a quatro anos. Dos cinquenta questionários aplicados às famílias, 46 deles foram respondidos, havendo, portanto, quatro famílias que não responderam pelos seguintes motivos: duas argumentaram que não tinham interesse em “creche” porque as crianças estavam bem cuidadas em casa com a mãe e a avó³³; as outras duas famílias não moravam mais na localidade; portanto o universo, ao final do processo, foi composto por 48 famílias e é com base nos dados do total de 46 questionários que as figuras e tabelas foram construídas por ocasião da análise de dados quantitativos.

A aplicação do questionário foi realizada pelas Agentes Comunitárias de Saúde com visitas a cada família, priorizando, para responder às questões, a escolha do membro da família que mantinha maior contato cotidiano junto à criança. O instrumento teve como objetivo levantar dados que definissem o perfil das famílias informantes, coletando expectativas dessas mesmas famílias acerca da educação pública gratuita, além de caracterizar o cotidiano das crianças de zero a quatro anos. A obtenção desses dados também contribuiu para direcionar melhor a organização do roteiro da entrevista, a qual foi realizada, em uma terceira fase, com as famílias selecionadas pela pesquisadora a partir de critérios que melhor representassem o universo pesquisado.

Um dos elementos facilitadores na execução desta pesquisa foi o apoio da Conselheira Local de Saúde e das Agentes Comunitárias de Saúde na viabilização da coleta dos dados empíricos. A parceria dessas profissionais na aplicação dos questionários foi muito importante, por serem pessoas da localidade, familiarizadas com os informantes deste estudo; e, em decorrência das ações que exercem como Agentes Comunitárias de Saúde, tais profissionais conhecem os horários que podem encontrar as famílias em casa e, sobretudo, já contam com consentimento preliminarmente conquistado para entrar em suas residências. Para Müller e Delgado (2005), entrar na vida das outras pessoas é tornar-se um intruso, portanto nada mais necessário a pedir e conquistar do que a permissão.

O fato de as Agentes Comunitárias de Saúde terem servido de mediadoras, ou intermediárias deste processo, facilitou muito o contato e amealhou a credibilidade dos pais em relação ao estudo, movendo-os a colaborar com a pesquisa. Foram, porém, tomados os devidos cuidados para esclarecer os informantes de que o presente estudo não estava vinculado ao Posto Saúde.

³³ Embora o questionário não estivesse direcionado com questões exclusivas ao atendimento dos cuidados e educação das crianças em creches, esse foi o assunto utilizado pela Agente Comunitária de Saúde para início de conversa, objetivando despertar, nas famílias, interesse para responder ao questionário.

Do universo da pesquisa, um total de 46 famílias com crianças de zero a quatro anos, foram selecionadas, aleatoriamente pela pesquisadora, para o processo de entrevista, sete famílias, entre as que atendiam os seguintes critérios: família que já teve a experiência de compartilhar a responsabilidade dos cuidados dos filhos com a creche; família em que a mãe trabalha somente no lar (em casa); família em que a mãe trabalha na roça³⁴ em período integral; família em que a mãe trabalha no lar (em casa) e na roça; família natural da localidade; família migrante de outro município ou Estado; família somente com filhos na faixa etária de zero a quatro anos; e família com filhos menores de quatro anos e também com filhos mais velhos, já em idade escolar.

A terceira fase do processo de coleta de dados ocorreu com a realização das entrevistas com tais sete famílias, as quais melhor representaram o universo da pesquisa, segundo critérios de seleção aludidos no parágrafo anterior. As entrevistas foram realizadas, individualmente, por família, priorizando, novamente, o membro que mantinha maior contato cotidiano junto à criança, o que correspondeu, na grande maioria dos casos, exclusivamente, a mães; apenas em duas famílias, a entrevista foi realizada também com a presença dos pais, isto é, mãe e pai.

A entrevista é uma opção que se justifica por ser uma importante técnica de trabalho utilizada em quase todas as pesquisas científicas das ciências sociais. Lüdke (1986) aponta algumas vantagens da técnica da entrevista sobre as outras técnicas: permitir captar de imediato a absorção da informação desejada sobre os mais variados tópicos, praticamente de qualquer tipo de informante e permitir aprofundar dados levantados com outras técnicas de alcance mais superficial; portanto a entrevista justifica-se, neste estudo, para aprofundar os dados levantados no questionário.

Para Selltins (1987), a entrevista é um instrumento que possibilita criar uma relação de interação harmoniosa entre quem pergunta e quem responde. Explica o autor que as informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar requerem, como recurso mais conveniente, abordagem com um instrumento mais flexível.

A entrevista (ANEXO 3) caracteriza-se como semi-estruturada, organizando-se a partir de um roteiro temático e abordando temas correspondentes às questões da pesquisa. O

³⁴ É uma plantação que acontece após a derrubada de uma capoeira ou mato; por sua vez, pode tornar-se pastagem ou capoeira, que novamente se torna roça. (WOORTMANN, 1997) Quando a roça ocorre em terreno arável e sem obstáculos de pedras, aclive acentuado, pode permanecer como tal por muitos anos sem levar o terreno ao esgotamento. Nessa situação de terreno, é possível, mais facilmente, a correção do solo por adubação, sem necessitar passar pelo ciclo *capoeira ou mato-roça-pastagem* ou *capoeira*. Na localidade pesquisada, atualmente, esse ciclo não mais acontece, por não ser mais permitida a derrubada de mato ou capoeira. Por esse motivo, às roças somente acontecem em terrenos onde é possível a aração.

fato de a entrevistadora ter de antemão temas da questão que demandam abordagem não significa que a entrevista tenha sido realizada sob forma de pergunta/resposta (o que tradicionalmente caracteriza esse tipo de instrumento).

Cada entrevista, no caso específico deste estudo, teve duração média de duas horas, e os dados obtidos foram registrados com anotações e, simultaneamente, gravados com o consentimento do(s) entrevistado(s). A utilização do gravador foi importante para que nenhuma informação fosse perdida. As anotações já representavam um trabalho inicial de seleção do que era pertinente para fins de registro.

As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora e ocorreram precedidas de esclarecimentos quanto à relação com o questionário que os informantes já haviam respondido e quanto ao objetivo da pesquisa. Sobre essa exposição, adverte Lüdke (1986), é muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista no sentido de que as informações fornecidas sejam utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes.

O encontro da pesquisadora com as famílias para as entrevistas deu-se aos finais de semana em suas residências, o que contou com o acompanhamento das Agentes Comunitárias de Saúde. Todas as sete famílias selecionadas colaboraram com a pesquisa. Houve somente um caso em que uma família selecionada para ser entrevistada demonstrou resistência em colaborar com a pesquisa. A chegada da pesquisadora, mesmo acompanhada da Agente Comunitária de Saúde, na família, assustou mãe e crianças. Como a pesquisadora era desconhecida da família, suspeitaram que fosse alguém relacionado ao Conselho Tutelar.

Quando cheguei a esta família, mesmo acompanhada da Agente Comunitária de Saúde, a mãe não nos recebeu muito bem. Assustada, fez com que as crianças corressem para perto dela. Com a voz trêmula e expressão de choro, ela nos perguntou: “O que querem desta vez?” Nesse momento, esclarecemos o motivo de nossa visita, dizendo que se tratava de uma pesquisa relacionada com o questionário que ela havia respondido dias atrás com a Agente. Pensou um pouco e concordou. Assim que sentiu confiança, nos contou que, naquela mesma semana, ela havia recebido a visita do Conselho Tutelar, acionado por denúncias falsas de vizinhos alegando falta de cuidados com as crianças. Chorando, relatou que fora abordada pelos conselheiros como se fosse uma mãe relapsa e violenta. Alegaram que as crianças estavam descuidadas e convivendo em um ambiente com brigas entre ela e o marido. Advertindo-a, disseram que voltariam para averiguar como estava a situação. Ela, temerosa, relatou que não sabia o que fazer (Registro de campo).

As famílias economicamente desfavorecidas parecem ser as mais cobradas e vigiadas pelos órgãos de proteção com relação as suas necessárias responsabilidades para com as

crianças no âmbito domiciliar. Mesmo não sendo objetivo deste estudo, não parece possível deixar de registrar essa questão com relação ao Conselho Tutelar visto como órgão normatizador na defesa dos direitos de crianças e adolescentes.

Os Conselhos Tutelares, de modo geral, parecem estar despreparados para desempenhar sua função pública, exercendo-a, não raras vezes, de qualquer jeito, o que implica, em muitas situações, coagir as famílias ao invés de assessorá-las. Segundo a crítica de Souza (1998, p. 46), “[...] o que tem se destacado como primordial nas ações dos conselhos tutelares é o desenvolvimento de ações típicas da ortopedia social a que se refere Foucault (1996), quais sejam, as de vigilância, controle e correção”.

Retomando as entrevistas, importa referir que iniciaram com uma conversa informal norteadas pela visão de educação dos pais; tipos de apoio que encontram para o cuidado e educação dos filhos nos primeiros anos de vida; o que esperam contar em termos de apoio para o cuidado e a educação por parte do serviço público; conhecimento sobre o direito de cuidado e educação das crianças de zero a quatro anos, além do espaço familiar; e o cotidiano de crianças de zero a quatro anos, enfocando experiências educativas desses sujeitos, com quem brincam tais crianças, onde brincam, que tipos de brincadeiras preferem etc.

Ao ser dado voz às mães, nas famílias envolvidas no estudo, para falar sobre a educação dos filhos nos primeiros anos de vida, elas discorreram livremente sobre o tema, fluindo nos seus relatos a assistência que as famílias atualmente recebem com relação à saúde das crianças desde os primeiros anos de vida.

Neste início de conversa, talvez influenciadas pela presença das Agentes Comunitárias de Saúde, falavam que as famílias encontram na localidade espaços com pessoas especializadas para orientar em relação às questões destinadas a cuidados e prevenção relacionadas à saúde das crianças nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, percebe-se que as famílias sentem-se satisfeitas com a política educacional da área da saúde ao oferecer à mulher, desde a sua gravidez, uma preparação para a função materna nos cuidados com a saúde dos filhos.

Observa-se que, nessas ocasiões, as mães se surpreendiam ao descobrirem, por si sós, que não encontravam, na localidade, espaços e nem profissionais especializados para conversar e dividir suas responsabilidades de educadores dos filhos nos primeiros anos de vida (Registro de campo).

Essa alusão não significa que houve uma distorção das informações desejadas, dado que essa técnica de entrevista semi-estruturada, desenrolada a partir de um roteiro temático, não aplicado rigidamente, permitiu flexibilidade, deixando os entrevistados mais à vontade para falar, e a entrevistadora mais livre para fazer as necessárias adaptações e

esclarecimentos, o que é confirmado por Lüdke (1986) Mas como é esta localidade delimitada para o campo da pesquisa? E quem são as famílias com crianças de zero a quatro anos, os sujeitos da pesquisa?

2.2 Contextualização do campo da pesquisa

Ainda no que tange aos procedimentos metodológicos, houve a necessidade de dar visibilidade ao pertencimento geográfico e histórico da localidade focalizada, no intuito de melhor compreender e analisar o contexto investigado. Assim, mesmo delimitando a discussão a expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos em relação à educação pública e a experiências educativas vividas por essas crianças, tais informantes não podem ser vistos isoladamente dos elementos que envolvem as relações econômicas, sociais, políticas, culturais e dos ambientais da localidade topicalizada neste estudo.

2.2.1 São José, localidade rural do município de Braço do Norte

O município de Braço do Norte está localizado a 160 quilômetros de Florianópolis, no sul do Estado. Na colonização, predominam imigrantes alemães e italianos. Segundo a história, o primeiro morador fixou sua residência em Braço do Norte no ano de 1839. A partir de 1870, com a chegada dos primeiros imigrantes alemães, deu-se o início do desenvolvimento da região. Em 1875, chegaram os italianos. No ano seguinte, os portugueses. Em 1877, começou a demarcação das terras com o agrimensor Carlos Othon Schalappal.

Economicamente, Braço do Norte ostenta o título de Capital Catarinense da Moldura, por se destacar na fabricação de molduras, porta-retratos e fabricação de máquinas específicas para essa produção; nesse sentido, o município é reconhecido, inclusive internacionalmente como a Capital Sul-americana da Moldura. O município é também reconhecido por meio de uma economia significativa, sustentada pela agropecuária, responsável pela produção de excelentes safras de hortifrutigranjeiros e outras culturas, com destaque ao cultivo de fumo, batata, milho e mandioca, produção de gado de leite e produção de suíno.

Em se tratando de religiosidade, ocorre no município a tradicional festa de Santa Augusta, em uma capela que atrai muitos visitantes, inclusive de outros países. Pontos turísticos são expressivos, a exemplo da Igreja Nosso Senhor do Bom Fim, em estilo gótico, e da Capela de Santa Augusta, inaugurada em 22 de agosto de 1889. Essa inauguração atendeu ao cumprimento de promessa de um senhor que se curou de uma doença grave.

Atualmente, segundo dados do Censo 2000 do IBGE, o município possui uma população de 24.802 habitantes, distribuída geograficamente em áreas urbanas, que contemplam o centro da cidade e os bairros São Basílio, Vila Nova, Travessão, União, São Januário; e áreas rurais, que contemplam as localidades de Açucena, Pinheiral, Azeiteiro, Corujas e **São José** (que tem como adjacências São Maurício, Rio Amélia, Foz do Rio Amélia, Rio Alegre e Linha Uruguaia).

A população que forma o grupo de crianças no município correspondente à faixa etária de zero a três anos totaliza 1.846 indivíduos; de quatro anos, totaliza 516 crianças e entre cinco e seis anos totaliza 1.139 crianças (Fonte: IBGE resultado da amostra do Censo Demográfico 2000). O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, via Censo Educacional 2004, demonstra um total de matrícula no pré-escolar de 902 crianças, assim distribuídas: 168 estão matriculadas na rede pública estadual, e 734 estão matriculadas na rede pública municipal.

Com relação aos serviços de educação pública para as crianças de zero a seis anos, segundo dados atuais fornecidos pela Secretaria de Educação do Município, a rede municipal oferece, nas quatro Escolas de Educação Básica, matrícula para o pré-escolar, atendendo atualmente a 291 crianças de quatro a seis anos; em doze Centros de Educação Infantil – CEIs, em período integral, há vagas distribuídas na área urbana, atendendo a 1.310 crianças de zero a seis anos. Na rede estadual, o município conta com cinco Escolas de Educação Básica, sendo que, dessas escolas, quatro oferecem matrícula pré-escolar para 163 crianças³⁵.

2.2.2 A localidade rural de São José e as famílias informantes deste estudo

As Tabelas e as Figuras apresentadas neste capítulo foram elaboradas com dados obtidos do questionário aplicado (ANEXO 2), focando a categoria das características sociodemográficas, socioeconômicas e socioculturais das famílias informantes deste estudo. Tabelas e Figuras são inseridas de acordo com a discussão do texto na abordagem de aspectos da localidade e das famílias envolvidas na pesquisa; portanto os registros não seguem a mesma ordem das questões elaboradas para levantar os dados da categoria citada.

São José é uma localidade do município de Braço de Norte, Estado de Santa Catarina, com um total de aproximadamente 850 habitantes, quase todos descendentes de antigos imigrantes alemães. Conforme levantamento realizado nas 46 famílias, a Tabela 1 a seguir

³⁵ Fonte: Censo Escolar/Matrícula 2006 preliminar

refere, com o índice de 43,48%, que a principal ascendência étnica das famílias é a origem alemã; com índice de 30,43%, a Tabela indica a ascendência de portugueses e, totalizando índice de 17,40%, ascendências de origens italiana e polonesa.

Ascendência Étnica	Famílias	
	Qtde.	%
Alemã	20	43,48
Italiana	4	8,70
Polonesa	4	8,70
Portuguesa	14	30,43
Africana	2	4,35
Indígena	0	0,00
Outra	2	4,35
Total	46	100,00

Tabela 1: Principal Ascendência Étnica das Famílias

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

A razão do percentual significativo de 30,43% de descendentes de portugueses, nesta localidade, justifica-se pela penetração de correntes migratórias de outros municípios e Estados, conforme demonstrações na Tabela 2 a seguir, evidenciando um afluxo de moradores que vêm à procura de boas terras para o plantio e/ou instigados pela oferta de emprego que a localidade oferece na lavoura e nas granjas de suínos; logo, existe um número considerável de pessoas que não são naturais do município.

Acerca da naturalidade dos pais das crianças, conforme demonstra Tabela 2, fica evidenciado que a maioria da população é migrante de outros municípios e Estados, predominando mães, representadas pela soma de 58,69%, e pais representados pela soma de 45,66%. Quanto aos moradores naturais de outras localidades do município de Braço do Norte, a figura paterna predomina com 41,30%, e as mães representam 30,43%. Os cidadãos *naturais* da própria localidade de São José são representados pelo percentual de 22,74%, reunindo soma de pais e mães. Em relação a esse último dado, importa esclarecer que não se trata de cidadãos nascidos nesta localidade, mas considerados naturais dela em razão dos vínculos que estabeleceram com o lugar desde a infância.

Naturalidade	Pais		Mães	
	Qtde.	%	Qtde.	%
Localidade de São José	5	10,87	5	10,87
Outras localidades de Braço do Norte	19	41,30	14	30,43
Outro município de SC	9	19,57	14	30,43
Outro estado	12	26,09	13	28,26
Não responderam	1	2,17	0	0,00
Total	46	100,00	46	100,00

Tabela 2: Naturalidade dos Pais

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

A localidade de São José ganha espaço como município pólo regional em razão da implantação de políticas públicas nas áreas da educação e saúde para atender à população. Instituições responsabilizadas por essas políticas estão concentradas em um logradouro que tem uma igreja como centro, atrás da qual há o cemitério local. Essa descrição dá sentido ao que Fukai (1979, p. 66) refere: “[...] o bairro rural tem suas bases físicas em uma área de *habitat* disperso, dispondo de um núcleo que serve de fixação à população”.



Foto 1 - Igreja de São José



Foto 2 - Centro Comunitário de São José

A Unidade de Saúde “Posto de Saúde Irmã Alberta Buss” atende a 323 famílias cadastradas no Programa Saúde da Família – PSF, distribuídas entre três Agentes Comunitárias de Saúde. Obedecendo ao regulamento do Programa, é atribuído, para cada Agente, o número máximo de 120 famílias para serem visitadas.

Na área da educação, a população da localidade conta com uma escola de Educação Básica (Séries Iniciais e Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série), Escola Municipal “Adolfo Wiggers”, onde há duas turmas de pré-escolar, atendendo a crianças de cinco a seis anos.

Com relação à área educacional, existe um avanço com a ampliação da Educação Básica, ofertando o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. Assim, as crianças não precisam deslocar-se para a região central de Braço do Norte por ocasião da complementação da escolarização obrigatória. Por outro lado, para a população de crianças da faixa etária de zero a quatro anos, não existe oferta de Educação Infantil na localidade.

As atividades culturais, na localidade, restringem-se à festa junina organizada anualmente pela escola e ao evento religioso da tradicional festa católica da “Padroeira de São José”, que também acontece anualmente. A localidade possui uma igreja católica construída com uma estrutura moderna, junto à qual as famílias se reúnem aos sábados à noite e aos domingos pela manhã para celebrar a missa. A Igreja representa, na localidade, poder de aglutinação, promovendo encontros dos vizinhos, dos familiares e das crianças.

Terminada a missa, os adultos, na pracinha, formam grupinhos para conversar, e as crianças (as que não andam) ficam no colo da mãe ou em pé, encostadas nas mães, e as outras brincam de correr em volta da grande igreja. Evidenciam-se espaços para os adultos e pouco para as brincadeiras das crianças, como, por exemplo, brincar na areia, em balanços, em gangorras, escorregador etc., esses brinquedos comuns de parque infantil público (Registro de campo).

As relações sociais na localidade não são muito freqüentes, talvez em decorrência de as pessoas contarem com poucas oportunidades de contato pessoal devido ao fato de as residências localizarem-se umas distantes das outras e distantes do próprio núcleo sede. Vasconcelos (1977) ajuda a elucidar essa realidade abordando o isolamento geográfico, característica das áreas rurais, que é causado devido à dispersão das residências familiares. Esse autor registra, também, que, nas localidades rurais, a ausência de telefone, de boas estradas e, sobretudo, a distância, são situações que levam as famílias a viverem uma vida monótona, provocando o fenômeno de distância social. Segundo ele, esse fenômeno assume uma conotação negativa “[...] quando impede a circulação da cultura ou a realização de contactos úteis, isto é, portadores de experiências indispensáveis ao bem-estar social, ou ao desenvolvimento da personalidade” (VASCONCELOS, 1977, p.163). Além disso, importa considerar aspectos quantitativos característicos das comunidades rurais, no que concerne ao fato:

[...] de serem menos volumosas e menos densamente povoadas; já que a sua população é menos móvel, é de se esperar que o número de pessoas distintas que um agricultor encontra e com quem ele estabelece um contato intencional ou não-intencional, longo ou breve, intensivo ou extensivo, e o número de contato por indivíduo, deva ser muito inferior aquele de urbanita (SOROKIN, ZIMMERMAN e GALPIN *apud* MARTINS, 1981, p. 218).

Segundo Sorokin, Zimmerman e Galpin (*apud* MARTINS, 1981, p.218), tais aspectos, caracterizam o sistema de contato e tornam as interações sociais “[...] espacialmente mais estreitas e limitadas”. Desse modo, as atividades sociais são também menos desenvolvidas no meio rural em decorrência da deficiência de recursos humanos e de materiais.

Essa realidade pôde ser analisada na localidade foco de pesquisa por meio da questão do instrumento de coleta de dados relacionada às atividades das famílias nos finais de semana. Conforme a Figura 1, as atividades nos finais de semana de 26 famílias informantes correspondem predominantemente a visitas a parentes e, para 22 famílias, a alternativa prevaiente é permanecer em casa. Esses dados sugerem que os contatos são mais pessoais e se focam com predominância no âmbito familiar. Uma outra atividade de final de semana recorrente em 22 famílias é ir à missa ou ao culto. Essa alternativa sugere um universo maior de contato social de famílias na localidade pesquisada.

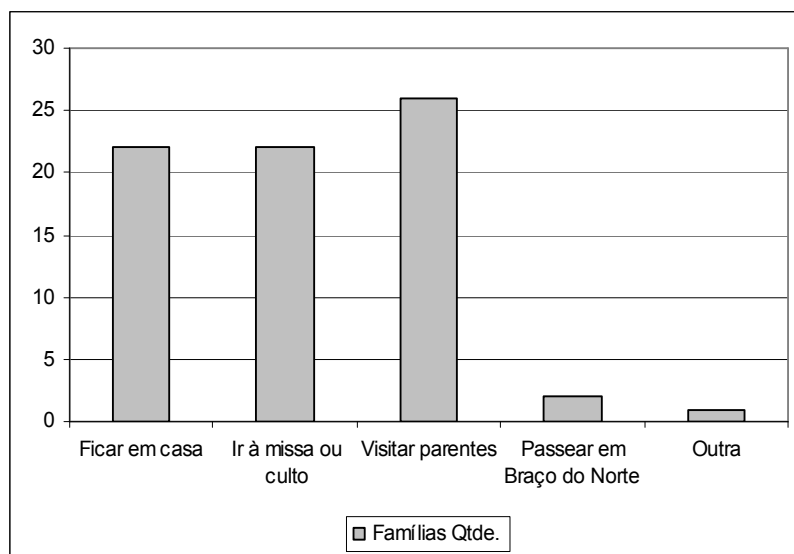


Figura 1: Atividade de Fim de Semana

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

A população da localidade rural de São José revela-se atuante na atividade agrícola desenvolvida com a agricultura familiar, distribuída em pequenos minifúndios que variam entre cinco e trinta hectares. Produção de leite, plantio de milho, feijão, fumo e hortaliças, criação de suínos e frangos são as principais atividades econômicas da localidade. Como registra a Tabela 3, a relação das famílias agricultoras com a terra demonstra que 28,26% dos trabalhadores são proprietários, e 28,26% são empregados. Os arrendatários totalizam 19,57% e, em menor número, 10,87% estão os meeiros. Dentre as famílias informantes, 13,04% não

responderam por que exercem essa atividade como diaristas, trabalhando um dia para uma família, outro dia para famílias em outra localidade; ou seja, não estabelecendo nenhum vínculo com a terra.

Relação com a Terra	Famílias	
	Qtde.	%
Proprietário	13	28,26
Meeiro	5	10,87
Arrendatário	9	19,57
Empregado	13	28,26
Não responderam	6	13,04
Total	46	100,00

Tabela 3: Relação das Famílias Agricultoras com a Terra

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Quanto ao principal trabalho dos pais, observa-se, na Tabela 4, que predomina o trabalho direto na lavoura. A figura masculina, o pai, representa 45,65% da força de trabalho, e as mães, 43,48% dessa mesma força de trabalho, desenvolvendo suas atividades laborais na lavoura. Importa considerar, ainda, outra atividade significativa relacionada ao fato de ser a mulher a principal responsável pelas atividades no âmbito doméstico e na criação dos filhos: 30,43% das mães trabalham no espaço privado de suas casas, isto é, somente no lar. Indiretamente, a diferenciação sexual é visível desde logo na organização familiar, isto é, os homens são responsáveis pelo sustento da casa, e as mulheres, pela administração do espaço doméstico.

A suinocultura é uma atividade que, como já se registrou anteriormente, destaca-se no município de Braço do Norte, tendo uma concentração maior de produção em São José. Conforme Tabela 4, 15,22% dos pais trabalham em granjas. Essa mesma Tabela registra outros trabalhos, evidenciando, com isso, que tanto pais quanto mães vêm buscando novas formas de sobrevivência, com alternativas de trabalho existentes na própria localidade. As mães totalizam um percentual de 6,52% atuando como domésticas e 10,87% atuando como operárias; em outras formas de trabalho, o percentual é de 8,70%. Os pais que trabalham como operários totalizam um índice de 8,70%; aqueles que trabalham como motoristas somam 6,52%; já aqueles que atuam como comerciantes perfazem um índice de 4,35%; finalmente, um percentual de 15,22% dos pais desenvolve outros trabalhos.

Trabalho	Pai		Mãe	
	Qtde.	%	Qtde.	%
Somente no lar	0	0,00	14	30,43
Na lavoura	21	45,65	20	43,48
Como doméstica	0	0,00	3	6,52
Diarista	0	0,00	0	0,00
Operário(a)	4	8,70	5	10,87
Motorista	3	6,52	0	0,00
Comerciante	2	4,35	0	0,00
Em granjas	7	15,22	0	0,00
Outro	7	15,22	4	8,70
Não responderam	2	4,35	0	0,00
Total	46	100,00	46	100,00

Tabela 4: Principal Trabalho dos Pais

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

A maioria das famílias com crianças de zero a quatro anos, da localidade focalizada neste estudo, têm o seu tempo ativamente envolvido com o trabalho agrícola; embora tais famílias não tenham o tempo subordinado a horários, muitas delas saem de manhã bem cedo e retornam no fim do dia. De acordo com as demonstrações da Figura 2, o tempo dispensado ao trabalho de dezesseis pais e quatorze mães é de uma jornada diária de oito a dez horas de trabalho prestado na lavoura.

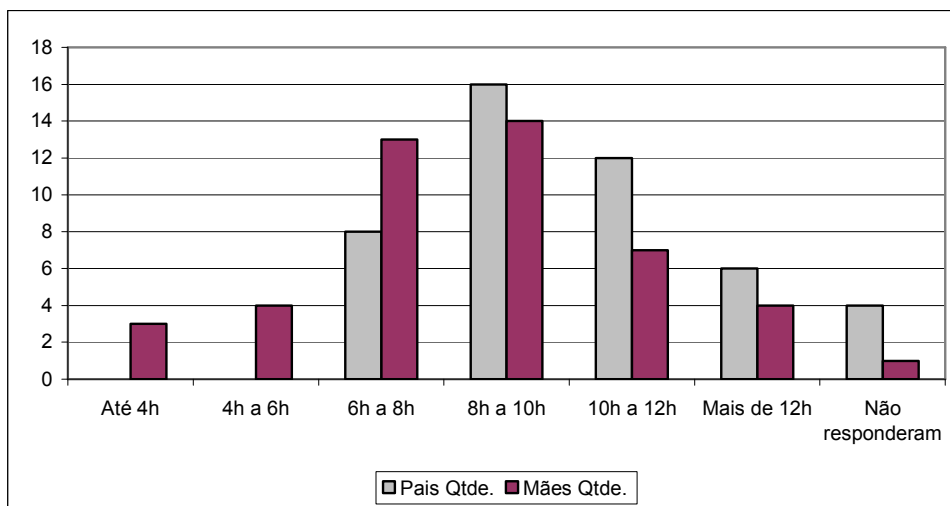


Figura 2: Tempo Dispensado ao Trabalho

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Dentre as famílias informantes, dezessete mães têm como principal trabalho o serviço doméstico da casa, o que, em termos de período de ocupação, varia de quatro a seis horas e de

seis a oito horas. O trabalho da suinocultura e, sobretudo, da lavoura nas épocas de plantio e colheita, por estarem as pessoas mais expostas às flutuações das várias condições climáticas, exige que tais famílias despendam maior período de tempo nessas lides; portanto, para doze pais e sete mães que trabalham com essas atividades, o tempo dependido com o trabalho varia entre dez e doze horas, ou até mais de doze horas em alguns casos.

O fator *ocupação* é uma das características particulares que permite caracterizar uma sociedade rural como distinta da urbana. Sorokin e Zimmerman (1981), em seu famoso livro *Principles of Rural-Urban Sociology*, manifestam-se a respeito da diferença ocupacional entre os meios rural e urbano; a população ou a sociedade rural é “[...] composta pela totalidade de indivíduos ativamente envolvidos em uma atividade agrícola, com a coleta e o cultivo de plantas e animais” (SOROKIN e ZIMMERMAN, *apud* MARTINS, 1981, p. 200). Em geral, trabalham ao ar livre, expostos ao sol, à chuva, ao frio e ao calor; isto é, um contato mais direto com a terra e a natureza. A divisão do trabalho é menor e mais simples. Em contraste, no meio urbano o homem trabalha mais com máquinas e outros objetos inanimados, estando mais submetido ao controle, com uma divisão de trabalho mais complexa, exigindo, desse modo, certa especialização funcional.

Vasconcelos (1977), na busca de elementos que demarcassem o mundo rural do mundo urbano, iniciou análise revisando as características mais gerais que envolvem o homem. Sob o ponto de vista cultural, o autor evidencia que o campo é um mundo, e a cidade é outro. A experiência cultural do homem rural é mais natural, pois o meio que envolve o homem é mais natural; na cidade, a vida é mais artificial.

O autor também registra que “[...] no campo, as forças atuantes, nem sempre estão sob o controle do homem, principalmente aquelas que dizem respeito à produção, as quais, via de regra, estão subordinadas a leis inelutáveis, como as leis da natureza” (VASCONCELOS, 1977, p. 57). Já no meio urbano, a produção é representada pela indústria, pelo comércio e pelo exercício de atividades controladas pela própria vontade do homem.

Sob o ponto de vista social, o estudioso observa, em geral, que, no homem do campo, as relações sociais são primárias, pessoais, íntimas e simples, distinguindo-se do homem urbano, para o qual tais relações são mais secundárias, impessoais e complexas. Já sob o ponto de vista institucional, o homem do campo, segundo Vasconcelos (1977), doa-se mais às instituições por ele mantidas; as instituições do meio urbano revestem-se mais de secularidade, sendo sentidas e respeitadas pelos homens sob o império das leis.

E, ao entrar no campo das características particulares da vida rural e como se distinguem das que dizem respeito à vida urbana, Smith (*apud* VASCONCELOS, 1977)

refere que as diferenças entre a população rural e a urbana decorrem, sobretudo, da influência do meio social sobre as duas populações. Para esse fim, o autor adota vários critérios de análise além do ocupacional, a exemplo do critério de extensão da comunidade, de densidade da população, critérios relacionados ao ambiente, à diferenciação social, à mobilidade social, à interação social e à solidariedade social. Para as finalidades deste estudo, cumpre referir, nesse sentido, que, com ênfase ao critério ocupacional e outras características específicas da ruralidade demonstradas com dados neste Capítulo, a localidade de São José se define como área rural caracterizada pela pequena propriedade³⁶, atualmente, com 323 domicílios.

Assim como é emocionante perceber a poética da vida vivida em localidades rurais, também é importante conhecer que, por trás do cenário bucólico e inspirador, existe um outro quadro, acerca do qual poucos sabem e o qual poucos vêem. Refira-se quanto a isso a falta de garantia dos direitos sociais, mais especificamente o *direito à educação infantil*, levando-se em conta considerações da criança como sujeito de direitos, bem como considerando que a complexidade social da vida familiar ainda é uma realidade a ser alcançada, especificamente, nas localidades rurais.

Infelizmente, crianças na faixa etária de zero a quatro anos e suas famílias da localidade rural de São José, município de Braço do Norte, vivem a falta de acesso aos serviços básicos de educação pública. A ausência do Estado na formulação e na implementação de políticas públicas, via de regra, diz respeito tanto aos marginalizados em geral, quanto aos que vivem, em particular, na localidade rural focalizada.

São José, por essa razão, foi a localidade selecionada para esta pesquisa, somando-se a isso o fato relevante de ter havido inserção anterior da pesquisadora naquele espaço geográfico. Junto às lideranças da localidade, deu-se a participação ampla da pesquisadora, item já registrado na Introdução deste estudo, inserção que possibilitou refletir para encontrar alternativas de efetivação de políticas públicas de educação infantil que permitissem o avanço de um povo em direção a sua cidadania.

2.3 Características sociodemográficas, socioeconômicas e socioculturais das famílias informantes deste estudo.

Dentre as famílias envolvidas neste estudo, 41,30% delas têm uma renda mensal de um salário mínimo, e 39,13% possuem uma renda mensal que varia entre dois e três salários

³⁶ Segundo fontes do IBGE que identificam tamanho ideal dos setores rurais do ano de 2000, situa-se em torno de 200 domicílios ou 150 estabelecimentos rurais

mínimos. Famílias que conseguem uma renda mensal entre quatro e cinco salários totalizam 13,04%, e apenas 4,35% vivem com até um salário mínimo, como demonstra Tabela 5.

Faixa de Renda	Famílias	
	Qtde.	%
Até 1 salário (R\$300,00)	2	4,35
1 salário	19	41,30
2 a 3 salários	18	39,13
4 a 5 salários	6	13,04
6 a 7 salários	0	0,00
Mais de 8 salários	0	0,00
Não responderam	1	2,17
Total	46	100,00

Tabela 5: Renda Mensal Familiar

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Indiretamente, na Figura 3 a seguir, registra-se o tempo que as famílias moram na localidade focalizada, evidenciando-se uma história de inserção já construída. Os dados coletados junto ao questionário já mencionado informam que dezessete famílias, portanto a maioria, mora há mais de dez anos na localidade de São José, como pode ser observado.

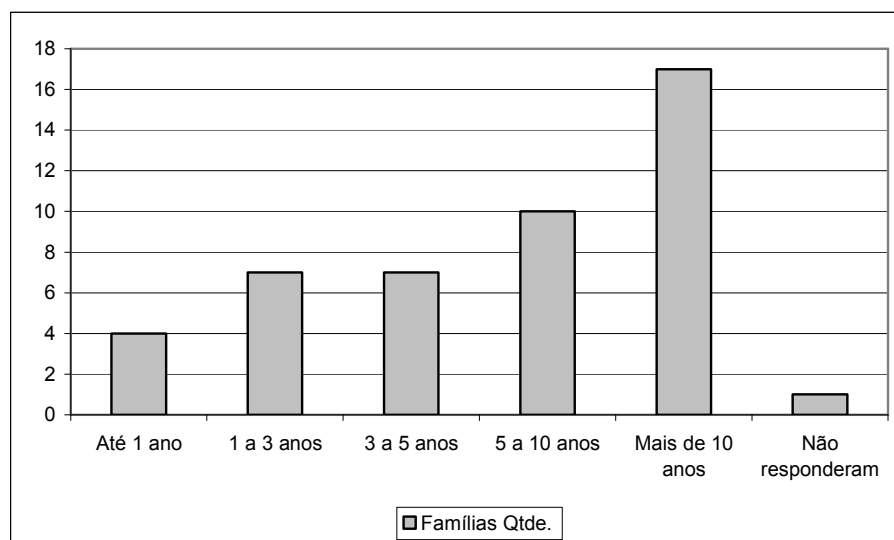


Figura 3: Tempo em que a Família Mora em São José

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Conforme demonstra a Tabela 6, os pais são de uma faixa etária jovem, com idade ideal para terem filhos e acompanhar o seu desenvolvimento, sobretudo, as mães – 69,57% delas têm idade entre vinte e trinta anos, sendo, pois, consideradas, pela área da saúde,

mulheres em idade reprodutiva; 43,48% dos pais estão nessa mesma faixa etária. Com idade entre trinta e 45 anos, situam-se pais que totalizam um percentual de 45,65%; quanto às mães, 21,74% encontram-se nesta última faixa etária. Apenas 2,17% dos pais e 6,52% das mães estão na faixa etária até vinte anos. Acima de quarenta anos, situa-se o menor percentual das mães, 2,17%, e dos pais, 4,35%.

Faixa Etária	Pais		Mães	
	Qtde.	%	Qtde.	%
Até 20 anos	1	2,17	3	6,52
20 a 30 anos	20	43,48	32	69,57
30 a 40 anos	21	45,65	10	21,74
Mais de 40 anos	2	4,35	1	2,17
Não responderam	2	4,35	0	0,00
Total	46	100,00	46	100,00

Tabela 6: Idade dos Pais
Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Mesmo formadas por casais jovens, as famílias informantes tendem a se constituir de poucos filhos. O número de crianças menores de quatro anos, por família, segundo dados demonstrados na Tabela 7, vem se reduzindo. Nas famílias informantes, 71,74% delas têm apenas uma criança com idade compreendida entre zero a quatro anos, seguidas de 28,26% com duas crianças nesta faixa etária.

Número de Crianças	Famílias	
	Qtde.	%
1 criança	33	71,74
2 crianças	13	28,26
3 crianças	0	0,00
4 crianças	0	0,00
Mais de 4 crianças	0	0,00
Total	46	100,00

Tabela7: Número de Crianças de 0 a 4 Anos por Família
Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

De acordo com a Figura 4, indiretamente, a maioria das crianças de zero a quatro anos não convive em suas casas com um número grande de pessoas. Segundo dados sobre o número de pessoas que moram por residência, o maior percentual – 37 famílias – mantém entre três a cinco pessoas por residência. Tais famílias normalmente são constituídas de pai, mãe e filhos; um percentual mais reduzido – sete famílias – mantém entre seis e dez pessoas

por residência. Nestas últimas famílias, com maior número de pessoas, além das pessoas constituintes da família (pai, mãe e filhos), moram avós ou outras pessoas, como, por exemplo, algum(a) tio(a), primo(a) ou conhecido, convidado que compõe a mão-de-obra familiar.

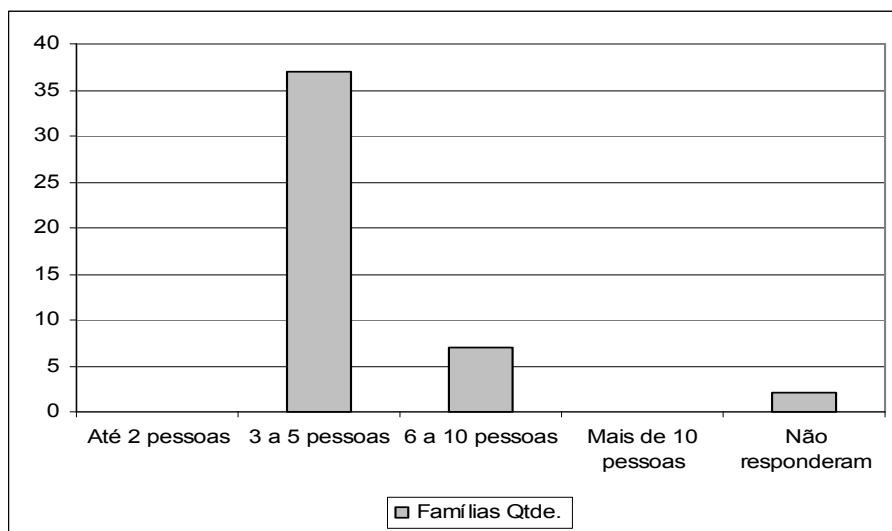


Figura 4: Número de Pessoas que Moram na Mesma Residência

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

As demonstrações da Figura imediatamente anterior evidenciam que uma das transformações na família rural contemporânea está relacionada ao tamanho reduzido em função do menor número de filhos. Fatores como o ingresso de mulheres no mercado de trabalho, a redução de níveis de renda ou até mesmo o predomínio do individualismo podem ter contribuído para a redução no tamanho da família rural. Em convergência com isso, o número elevado de descendentes, especialmente no que diz respeito à disponibilidade de mão-de-obra para trabalhar na agricultura, não é realidade da localidade focalizada.

Quanto ao grau de escolaridade, o maior índice é formado por casais que não complementaram o Ensino Fundamental – os pais, 65,22%, e as mães, 50,00%. Em se tratando de escolaridade completa, observa-se que as mães somam um percentual de 41,30% com Ensino Fundamental e Ensino Médio completos. Apenas 2,17% das mães possuem Ensino Superior completo. O maior nível de escolaridade dos pais nas famílias focalizadas corresponde ao Ensino Médio, o que soma 28,26%, como demonstra a Tabela 8.

Grau de Escolaridade	Pais		Mães	
	Qtde.	%	Qtde.	%
Analfabeto	0	0,00	0	0,00
Ensino Fundamental incompleto	30	65,22	23	50,00
Ensino Fundamental completo	7	15,22	11	23,91
Ensino Médio incompleto	2	4,35	3	6,52
Ensino Médio completo	5	10,87	8	17,39
Ensino Superior incompleto	0	0,00	0	0,00
Ensino Superior completo	0	0,00	1	2,17
Pós-graduação	0	0,00	0	0,00
Não responderam	2	4,35	0	0,00
Total	46	100,00	46	100,00

Tabela 8: Escolaridade dos Pais

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Como já evidenciado na Figura 2, a maioria das famílias informantes têm uma média de oito a dez horas diária de suas vidas comprometida com o trabalho. Nesse sentido, o tempo diário para atividades de lazer e de informação em casa, a exemplo de assistir à televisão, é reduzido para essas famílias. Conforme indica a Figura 5, o maior percentual – 24 famílias – em relação ao tempo em que os pais assistem à televisão diariamente, corresponde a uma ou duas horas.

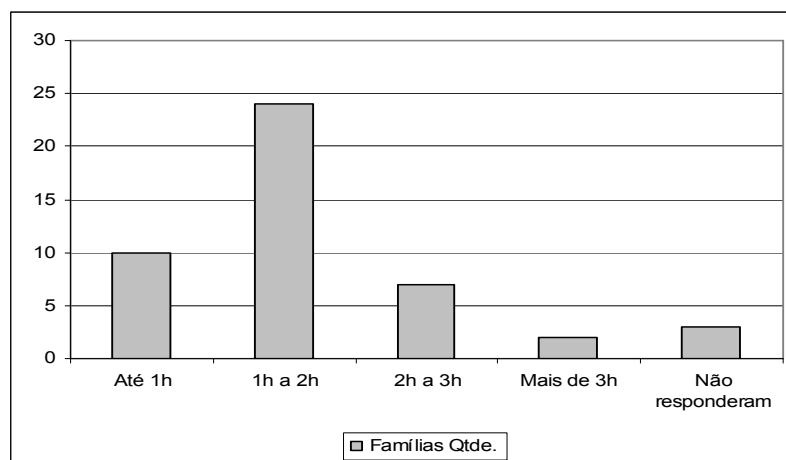


Figura 5: Tempo em que os Pais Assistem à TV Diariamente

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Os programas de televisão a que as famílias informantes mais assistem – 86,96% - são novelas, seguidas dos noticiários – 54,35% - e do futebol – 17,39%. O Globo Rural, um programa mais voltado à realidade da atividade econômica da localidade, é alvo do interesse de apenas 17,39% das famílias informantes. Os desenhos animados também são vistos por 15,22% das famílias, como indica a Tabela 9 a seguir.

Tipo de Programa	Famílias	
	Qtde.	%
Novelas	40	86,96
Noticiários	25	54,35
Desenhos animados	7	15,22
Futebol	8	17,39
Programas religiosos	0	0,00
Globo Rural	8	17,39
Outro	0	0,00

Tabela 9: Programas de TV mais Vistos pela Família

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

A participação e a presença dos pais nas atividades lúdicas junto aos filhos menores de quatro anos podem ser observadas na Tabela 10. Brincar com os filhos representou o maior índice – 78,26%; passear com os filhos foi atividade apontada por 30,43% dos informantes, e assistir à televisão com filhos foi atividade referida por 28,26% das famílias. As atividades de contar histórias e desenhar representaram 45,65%. Mesmo com as estáticas registrando taxas altas de ocupação da mão-de-obra infantil no meio rural, apenas 4,35% dos pais dedicam o tempo aos filhos para ensinar-lhes trabalhar. Esse dado, talvez, se justifique em razão de a faixa etária foco deste estudo situar-se entre zero e quatro anos de idade.

Atividade	Famílias	
	Qtde.	%
Brincar	36	78,26
Contar estórias	11	23,91
Ensinar a trabalhar	2	4,35
Passear	14	30,43
Desenhar	10	21,74
Assistir à TV juntos	13	28,26
Outra	2	4,35

Tabela 10: O Que os Pais Fazem Quando se Dedicam aos Filhos

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Os dados demonstrados nessa tabela indiretamente informam que as crianças da faixa etária objeto de pesquisa recebem atenção e são acompanhadas por seus pais com atividades que atendem a suas necessidades infantis.

Uma vez apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, alguns elementos da localidade pesquisada e as características sociodemográficas, socioeconômicas e socioculturais das famílias, no Capítulo seguinte serão apresentados e analisados os relatos das famílias obtidos por meio de entrevistas, tanto quanto serão circunstanciadas Tabelas e Figuras elaboradas com dados obtidos via aplicação dos questionários e registro de fotos. Esses instrumentos desvelam expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos em relação aos serviços de educação pública gratuita, tanto quanto evidenciam experiências educativas dessas crianças no âmbito familiar e social.

3 AS FAMÍLIAS E SUAS EXPECTATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA E OS MODOS DE VIVER A INFÂNCIA NO MEIO RURAL

Mas criança também tem
direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...
(ROCHA, 2002)

Na interação com as famílias informantes de pesquisa, durante as entrevistas, foi possível mergulhar num espaço privado que constitui a sede dos acontecimentos mais significativos na vida das crianças, embora pouquíssimo conhecido, para investigar as expectativas das famílias acerca da educação pública para os filhos, antes de ingressar na escolarização obrigatória.

Nesse sentido, este capítulo enfoca as expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos, da localidade rural de São José, em relação aos serviços de educação pública e gratuita, bem como as experiências educativas dessas crianças no âmbito domiciliar e social. As informações descritas e analisadas neste Capítulo foram obtidas por meio do questionário aplicado ao universo da pesquisa, as 46 famílias com crianças de zero a quatro anos, e das entrevistas realizada com as sete famílias selecionada para representar o universo focalizado. Não seguindo a mesma ordem das questões desses instrumentos, os dados obtidos foram reorganizados em categorias temáticas relacionadas às duas perguntas da pesquisa.

Em relação às expectativas das famílias com crianças de zero a quatro anos no tangente à educação pública, as seguintes categorias foram estabelecidas: 1) educação familiar alicerçada na disciplina primando pela obediência; 2) a família no processo de cuidado e educação; 3) organização das famílias para o cuidado dos filhos pequenos na ausência das mães; 4) creche, pra que te quero?

Quanto às experiências vividas pelas crianças de zero a quatro anos, no âmbito familiar e social, as seguintes categorias emergiram dos dados: 1) o cotidiano das crianças; 2) o brincar nos limites do espaço da casa: medida de proteção; 3) o convívio social das crianças; 3) a noite: período para brincadeiras entre adulto e crianças.

3.1 Educação familiar alicerçada na disciplina primando pela obediência

A educação infantil, além de ser um direito da criança, é necessária para o seu desenvolvimento, para sua socialização, para as possibilidades de ampliação de suas relações com o mundo natural e social, para a re-criação de experiências e, segundo Sôo-Hyang Choi (*apud* KRAMER, 2005), para os benefícios educacionais, pelo impacto positivo na educação escolar tanto na transição de um nível para outro, quanto no desempenho em um mesmo nível e na continuidade do processo como um todo. Nesse sentido, estudos, a exemplo de Kulmann Jr. (2000), defendem que a efetivação da política pública de Educação Infantil deve vir acompanhada desta consciência: contemporaneamente, é indiscutível a importância da educação nos primeiros anos de vida.

No Brasil, pesquisas de diferentes áreas têm apontado os benefícios da educação infantil no desenvolvimento inicial da criança. Nessa perspectiva, Bazílio e Kramer (2003) defendem que a educação da criança, além de ser um direito social, é, sobretudo, um direito humano. Esses avanços científicos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da criança juntamente com a inserção da mãe no mercado de trabalho, por necessidade ou por opção, transformaram o conceito e as necessidades de crianças pequenas, impondo o reconhecimento da “[...] educação infantil – um direito constitucional das crianças brasileiras desde o nascimento” (KRAMER, 2005, p. 190).

A perspectiva histórica da concepção de educação infantil³⁷ desde a mais tenra idade, desenvolveu-se simultaneamente ao *sentimento moderno de infância*, conforme anteriormente discutido. Segundo estudos de Áries (1981), no momento em que a família passou a ser vista como instância privada e particular, desenvolvendo-se o *sentimento da família*, a criança e a sua educação passaram a ser sua finalidade essencial. A criança entrou neste cenário e, com ela, dois sentimentos contraditórios passaram a fazer parte da sua formação: inicialmente, com as famílias, a ternura e, simultaneamente, pelos moralistas e educadores, a severidade. Dando ênfase a este último sentimento, a criança passou a ser vista pelo que lhe falta, pelas carências, fragilidade na constituição física, na conduta pública e na moralidade; um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social (BOTO, 2002). Isso significa que as crianças não deverão evoluir espontaneamente. Assim, a infância passou a estar a serviço do papel do adulto para, de um lado, possibilitar a liberdade, e, do outro, dar limites.

³⁷ Refere-se à educação dos filhos, ou seja, das crianças no contexto familiar e doméstico – e não ao ensino das crianças em geral, situadas num ambiente escolar e nas condicionantes e características desse mesmo ambiente.

Para tanto, intelectuais humanistas da Renascença dedicaram-se à *infância* a partir de uma visão de criança que já nasce com a alma rebelde e que poderia ser contida com exemplos e correção da família cristã e com mestres qualificados (BOTO, 2002). Para esse fim, foram publicados tratados para dirigir as ações das famílias e dos educadores com a finalidade de edificar uma normalização de bons comportamentos.

Na época clássica, como já aludimos em capítulo anterior, foi valorizado crescentemente o dever dos pais de vigiarem de perto os filhos e educá-los com princípios morais e religiosos. Educação era tarefa considerada prioridade prévia em relação à sua dimensão institucional. A idéia de uma educação tradicional fundamentada na disciplina, com a transmissão de regras e normas, suscitava maior prontidão das crianças para a obediência. Na História brasileira, essa educação disciplinar perpassou a ação educativa dos jesuítas a partir do século XVIII, prosseguiu com os higienistas no final do século XIX e no início do século XX e se mostra contemporaneamente, embora com objetivos mais abrangentes voltados para o desenvolvimento integral da criança e também relacionados aos ideais sociais, mas nem por isso menos disciplinares.

Neste estudo, observa-se que os relatos das famílias traduzem a história da criação dos filhos tomada como responsabilidade direta dos pais, com a prática de uma educação tradicional calcada na disciplina, comprometida em estabelecer as bases para o futuro. A valorização da educação moral infantil e a responsabilidade direta dos pais de educar os filhos no âmbito domiciliar até sua entrada na escolarização obrigatória são claramente demonstradas no relato desta família:

Nessa idade, nós damos conta da educação em casa, são pequenos, é fácil. Damos uma educação com bons ensinamentos em casa para, no futuro, não enfrentarmos problemas com a juventude. Ensinamos desde pequenos a conversar; educamos para obedecer e respeitar os pais e os mais velhos. E, quando chegar a idade de ir para a escola, damos o estudo. Mas primeiro a educação começa em casa com bons ensinamentos (Família n.º 2).

A prática de uma educação familiar preocupada em corrigir comportamentos, prevendo a obediência que deve ser iniciada desde os primeiros anos de vida da criança, para o enfrentamento dos problemas educacionais futuros se evidencia nos relatos das famílias entrevistadas.

Nessa idade, nós não temos muitas dificuldades para educar um filho, mas temos muito medo com a chegada da juventude. Por isso, é preciso dar limites, desde cedo, para exigir bons comportamentos. Se controlar desde pequeno, fica mais fácil de controlar no futuro. Tem que, desde pequeno, levar bem certinho, senão, mais tarde, os pais não dão mais conta (Mãe/Família n.º 1).

A compreensão acerca de *facilidades* do processo educativo infantil pauta-se na visão da infância individualizada, fundamentada no corpo manipulável e moldável; por isso permite disciplinar essa mesma criança segundo critérios prioritariamente moralizantes que privilegiam a importância da obediência. Sob essa visão, a Psicologia desenvolve correntes para as explicações do desenvolvimento humano concebendo a criança como *tela branca* ou *tábula rasa*, segundo afirmação de Locke (*apud* POSTMAN, 1999). Para esse filósofo, o aprendizado da criança dependia da absorção de informações e vivências externas de modo relativamente previsível e passivo.

Embora algumas famílias demonstrem a visão de uma infância fácil de ser educada, marcada por um corpo hábil à moldação, outras revelam divergências de opinião ao demonstrarem dificuldades em controlar esse corpo, por ser de natureza má, suscetível à corruptibilidade. Tanto as facilidades como as dificuldades manifestadas pelos pais para educarem os filhos configuram uma educação praticada no âmbito familiar como disciplinadora para corrigir comportamentos prevendo a obediência. Eis um dos relatos: “Acho, hoje, muito difícil educar um filho, porque as crianças convivem com muitas coisas, isto é, com a oferta de muitas coisas de consumo. Quando vão à cidade, querem tudo que vêm” (Mãe/Família n.º 6). Seguem outros nesse tom:

Tenho muita dificuldade de educar as crianças [os filhos] porque eles são muito desobedientes já desde pequeninhos. Na educação, faço o máximo que posso para que sejam obedientes, respeitem os mais velhos e não briguem entre os irmãos (Mãe/Família n.º 5).

Achamos muito difícil educar hoje; os filhos têm muitos problemas com desobediência, falta de respeito; eles querem tudo que vêm. Mas, mesmo assim, procuramos sempre educar com conversas, mostrando o certo, e usar também castigos (tirando alguma coisa que as crianças gostam). As crianças, indo para a creche, trazem a rebeldia das outras crianças para dentro de casa; aí mesmo que os pais não dão mais conta de educar (Família n.º 4).

Essas divergências de opiniões fundamentam-se nas contradições atribuídas à concepção de natureza infantil: ao mesmo tempo em que é uma natureza boa, *paparicada*, é uma natureza má que precisa ser mantida no bom caminho, necessitando de *moralização*. Os relatos, portanto, desvelam que as práticas educativas dos pais são desempenhadas com atitudes coercitivas permeadas também por atitudes mais ou menos democráticas. Exercem um estilo autoritário no controle e na fixação de regras a serem respeitadas, mas, ao mesmo tempo, conversam e negociam. A não-obediência é censurada pela maioria das famílias, não com castigos físicos, mas privando as crianças do que mais gostam.

Outras famílias demonstram receio com a ampliação do contato social dos seus filhos em outros espaços educativos, julgando essa ampliação perigo potencial para a educação da obediência exercida em casa. Essas mesmas famílias defendem, no entanto, que, quanto menor a criança, a preferência é que fique ao lado da família, sobretudo tendo a mãe como educadora principal e confiável.

Nós preferimos que a criança seja criada em casa, principalmente na idade de zero a dois anos, porque a mãe é a principal para cuidar, se dedicar mais para a criança e acompanhar melhor o seu crescimento de perto, como também, terá mais controle no comportamento dos filhos (Família n.º 4).

Esse relato demonstra que a menoridade da criança representada pela sua falta de maturidade e *falta de acabamento* colocam-na em situação de fraqueza física, biológica e social; conseqüentemente, levam-na à dependência do adulto. Nesse sentido, as idéias de Charlot (1983, p.105 e 106) favorecem compreender que:

[...] concebemos geralmente a infância com referência ao que se passaria se o adulto não estivesse ali para cuidar, ajudar e educar a criança: só, ela não poderia, durante os primeiros meses, comer, deslocar-se, proteger-se das intempéries, defender-se dos múltiplos perigos que ameaçariam; pereceria.

As contribuições do sociólogo francês também foram fundamentais para entender que as relações da criança com o adulto e a sociedade não se dão pelo fato natural da condição infantil – de inadequação de poder atender a suas necessidades – e, sim, pelo fato social, por razões de serem adulto e sociedade considerados como aqueles que suprem as insuficiências biológicas da criança no sentido de satisfazer suas necessidades naturais.

Essa dependência da criança em relação ao adulto, sob o princípio da representação filosófica da infância, é explicada pela falta de razão e experiência da criança; logo, falta-lhe governo por si só; para tanto, há necessidade de um adulto racional e experiente para guiá-la. (ARISTÓTELES *apud* CHARLOT, 1983) Esse modo de ver a criança dependente do adulto designa-a por natureza a obedecer aos pais, à escola, às autoridades. É o que já registrava Kant (*apud* CHARLOT, 1983, p. 114 e 115): “[...] as crianças estão, por natureza, em estado de incapacidade, e os pais são seus tutores naturais”.

A concepção de criança como um ser fraco, incompleto, imperfeito e desprovido de tudo se resume à condição de quem precisa de cuidados e preparo para um *vir-a-ser*, e não como alguém que já existe efetivamente. Assim, é preciso começar desde pequeno a disciplinar as crianças com a transmissão de valores, de regras e de normas sociais.

Essa educação disciplinadora nos relatos das famílias informantes de pesquisa remetia ao verbete popular “É de pequenino que se torce o pepino.”, concepção que evidenciam ao demonstrarem preocupações com a educação dos filhos nos primeiros anos de vida, transparecendo considerar a “[...] obediência e o respeito como as virtudes primeiras da infância [...]” (CHARLOT, 1983, p. 110). Tal postura revela, desse modo, uma concepção de criança como um *vir-a-ser*.

Com a análise dos relatos das famílias entrevistadas em relação às dificuldades e facilidades com educação dos filhos, constata-se exercerem uma prática educacional tradicional calcada na moldação, evidenciando-se a não-existência da consciência de que a criança, desde o nascimento até sua entrada na escola obrigatória, necessita de educação e cuidados para se desenvolver e aprender; integrar-se socialmente no mundo e elaborar formas de expressão do seu ser para constituir-se como pessoa.

Melhor dizendo: não há uma compreensão de uma *educação infantil*³⁸ que rompa com a concepção clássica da criança como um ser contraditório conduzido por uma natureza infantil, o que é amplamente discutido a partir da obra de Charlot (1983): inocente, fraco, inacabado, desprovido de tudo. Cabe, pois, à educação, por um lado, combater essa natureza, recusando os *interesses naturais*. Nesse caso, a ação do adulto/educador será orientada pela coerção na inculcação de regras, na disciplinação e na transmissão de modelos; por outro lado, há a preservação da *inocência original*, protegendo a natureza da infância. Aqui, a ação do adulto/educador será guiada pelo espontaneísmo a partir de interesses e necessidades infantis.

3.2 A família no processo de cuidado e educação

Na localidade rural de São José, verificou-se que os cuidados e a educação das crianças nos primeiros anos de vida são encarados pelas famílias entrevistadas como responsabilidade exclusiva da família e compartilhados com as pessoas da rede de parentesco. Isso é demonstrado na Tabela 1, elaborada com os dados sobre a questão relacionada aos principais cuidadores das crianças contempladas no questionário. Observa-se que as mães predominam como as principais cuidadoras dos filhos nos primeiros anos de vida, representando 89,13%; avós aparecem como os parceiros mais requisitados para os cuidados

³⁸ Esse é o conceito também adotado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que se realiza tanto em casa como nas instituições especializadas. Na Introdução, abordam-se as diferenças do significado da educação infantil segundo Kulmann Jr. (2000).

das crianças, representando 17,39%; pais e irmãos da criança representam a soma de 17,40%; tios representam 4,35% e, representando apenas 2,17%, outras pessoas aparecem como cuidadores das crianças.

Tutor	Famílias	
	Qtde.	%
Mãe	41	89,13
Pai	4	8,70
Irmão(ã)	4	8,70
Avó(ô)	8	17,39
Tio(a)	2	4,35
Primo(a)	0	0,00
Outro	1	2,17

Tabela 11: Principais cuidadores das crianças

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Ser fundamentalmente a própria figura materna quem cria os filhos, sobretudo, nos primeiros anos de vida, só é possível porque as mães da localidade focalizada, segundo demonstrações na Tabela 4, aprofundada no Capítulo II, não trabalham fora³⁹. Observa-se que 30,43% das mães trabalham somente nos afazeres domésticos, podendo conciliar o cuidado do filho em tempo integral, e 43,48% são trabalhadoras de lavoura (roça), situação que lhes faculta ter os filhos pequenos junto a si no local de trabalho, podendo, desse modo, conseguir realizar o prodígio cotidiano de cuidá-los. Isso demonstra que as crianças são incorporadas ao cotidiano da mãe em tempo integral.

A possibilidade de ter os filhos pequenos junto aos pais, no local de trabalho, condição privilegiada da família agricultora, é manifestada pelas famílias com satisfação e prazer, porque podem acompanhar de perto o crescimento dos filhos. Essas manifestações são demonstradas nos relatos das famílias entrevistadas.

Enquanto é bebê, preferimos levar para a roça porque a criança cresce junto com a família. Se for para a creche, mesmo sendo um bom lugar, a criança cresce sem a família ver [acompanhar]. Nós, aqui em casa, achamos que a criança, nos primeiros anos de vida, o certo é a mãe cuidar (Família n.º1).

Esse outro relato evidencia que a prática de cuidar da criança é vista, em primeiro lugar, como responsabilidade da figura materna por ser mais seguro: “Os filhos, sendo criados em casa, são mais bem cuidados. A mãe cuida melhor é mais responsável com a criança

³⁹ Quer dizer, *fora* do âmbito domiciliar e da agricultura familiar.

quando são pequenos. (Família n.º 4)” O cuidar dos filhos no local de trabalho não traz desconforto às mães, desconforto que venha comprometer sua produção. Essas considerações são demonstradas no relato que segue: “No momento, não vejo problemas em levar as crianças junto para roça. Dá um pouco de trabalho levar comida e brinquedinhos para as meninas passarem o dia na roça, mas é um trabalho que vale para eu cuidar de perto” (Mãe/Família n.º 7).

Quanto às responsabilidades pelo cuidado e pela educação dos filhos, sobretudo na faixa etária de zero a quatro anos, evidencia-se, nesta pesquisa, que todas as famílias informantes da localidade rural de São José consideram essa mesma responsabilidade função específica dos pais, portanto os relatos das famílias entrevistadas evidenciam preferências em manter os filhos no meio familiar até entrar na educação pública (pré-escolar). As famílias manifestam essa preferência indicando ser a melhor opção uma criança ser criada por um familiar, em especial a própria mãe, seguida da avó – a substituição da mãe pela avó dá-se, eventualmente, por ocasião da necessidade materna de se ausentar do lar quando, em consultas médicas, internação hospitalar e quando as crianças não podem acompanhar os pais na roça em dias de pulverização de agrotóxico nas plantações.

Nos relatos transcritos anteriormente, transparece, nas entrelinhas, interesse das famílias em manter suas crianças por perto, sobretudo aquelas crianças cujas mães têm seu principal trabalho na roça e suas responsabilidades pelas atividades do âmbito doméstico. O fato de a mãe trabalhar na roça e poder conciliar o domicílio com o espaço produtivo, conforme já identificado anteriormente como condição característica do trabalho familiar rural, permite conciliar o cuidado dos filhos com o trabalho em tempo integral; portanto o interesse em relação à creche não significa, a princípio, a necessidade de cuidado das crianças durante o período de trabalho dos pais.

3.3 Organização das famílias para o cuidado dos filhos pequenos na ausência das mães

A educação infantil passou a ocupar um lugar específico na sociedade brasileira a partir dos dispositivos legais. A Constituição de 1988, ao incluir a creche no capítulo da Educação, explicita sua função eminentemente educativa, à qual se agregam as ações de cuidado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394), de 20 de dezembro de 1996, quando trata da composição dos níveis escolares, integra a educação infantil na educação básica. Com isso, a educação das crianças de zero a três anos insere-se no

sistema de ensino, ao ser tratada no artigo 30, o qual prescreve que esse nível de educação será oferecido em creches ou entidades equivalentes.

Mesmo considerando o fato de a lei ter aberto caminho para outras formas de atendimento à educação infantil, na sociedade brasileira o equipamento *creche* é a única forma regulamentada para o cuidado e a educação da criança de até três anos de idade, além do âmbito familiar. Na localidade focalizada na pesquisa, não existe a oferta dessa política pública para as famílias compartilharem as responsabilidades de cuidar e educar os filhos nos primeiros anos de vida. São, portanto, as próprias famílias que se organizam para a busca de cuidadores alternativos por ocasião da ausência das mães ou na troca de experiências em relação à criação dos filhos. Assim, os dados demonstram que a prática de cuidado e educação não se restringe às pessoas da família nuclear; é compartilhada na rede de parentesco, desenvolvendo-se, entre os familiares, relações de solidariedade e aspectos de cooperação e de reciprocidade nos momentos em que há necessidades de apoio e auxílio externo na criação dos filhos pequenos.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa traduzem o exposto, evidenciando que os cuidados e a educação da criança de zero a quatro anos da localidade rural de São José, dá-se no âmbito familiar nuclear e entre os familiares parentes. Registra uma das mães entrevistadas: “Quando preciso sair conto com ajuda de pessoas da família, como por exemplo, a sogra, para ajudar nos cuidados dos filhos” (Mãe/Família n.º 1).

O relato a seguir deixa claro que as avós são as pessoas mais requisitadas pelas mães. Ainda que, para as mães, sejam as avós que mais fazem as vontades das crianças, são elas as pessoas com quem tais mães podem contar para ficar com os filhos quando de sua ausência, como também para ajudar nos cuidados cotidianos quando essas mães estão muito atarefadas com as atividades domésticas.

Mesmo a avó dando mais “confiança” [significando: mima muito e deixa os netos fazerem o que quiserem sem limites, faz todas as vontades deles], é uma pessoa que ajuda a cuidar dos filhos quando tenho muito serviço em casa e é a que fica com as crianças quando eu preciso sair de casa (Mãe/Família n.º 3).

As atitudes de *paparicação*, principalmente dos pais, atitudes desenvolvidas com o *sentimento moderno de infância*, foram vistas, historicamente, com receio pelos moralistas e educadores, sob argumentos de trazer prejuízos à formação da criança. No relato da Família n.º 3, transparece, nas entrelinhas, que as atitudes de *paparicação*, isto é, de mimos para com as crianças, contemporaneamente, continuam sendo criticadas; agora, pelos pais, sob os

mesmos argumentos de trazer prejuízos à formação da criança. Este outro relato a seguir continua demonstrando que os cuidados e a educação das crianças, nos primeiros anos de vida, em situações emergenciais, são compartilhados com reciprocidade entre os familiares: “Quando preciso me ausentar de casa, conto com a ajuda da sogra. A minha irmã é outra pessoa com quem eu posso contar. Nós nos ajudamos, ficando com os filhos, sempre que uma precisa sair” (Mãe/ Família n.º 4).

Também fica visível, nos relatos, que as avós não são requisitadas somente para compartilhar os cuidados quando há necessidades. Foi evidenciada a sua experiência de criar os filhos como um elemento indicador de confiança para orientar a prática educacional familiar. Os relatos também sugerem que a rede de parentesco não é apenas mecanismo de ajuda mútua nos cuidados dos filhos, mas fundamento para discussões e reflexões sobre práticas de educação familiar.

Ouço muito os ensinamentos da sogra; ela tem experiência porque já criou onze filhos. Ela diz que se ensina uma criança a obedecer até os três anos de idade. Também, nos encontros de famílias, sempre há troca de experiências sobre como se educa os filhos, quando desobedecem (Mãe/ Família n.º 6).

Quando preciso ir à cidade e não posso levar as crianças, deixo com os parentes; nesse caso, conto com a ajuda da irmã que mora próximo, nós nos ajudamos nos cuidados dos filhos. É com os parentes, também, que troco idéias de como educar os filhos, quando nos juntamos em algum aniversário de família (Mãe/ Família n.º 2).

Relatos de outras famílias revelam realidades de não poder contar com a rede de parentes na localidade, como é o caso das famílias agricultoras, imigrantes que trabalham na condição de empregados sob o pagamento de um salário. Tais famílias encontram soluções no próprio âmbito domiciliar. Suas crianças ficam sob os cuidados dos irmãos mais velhos, isto é, de outras crianças, não consideradas com idade para o trabalho na roça. Um dos relatos registra: “Como não temos parentes morando na localidade, quando preciso sair, o pequeno fica com a mais velha de sete anos; ela cuida bem certinho” (Mãe /Família n.º 7).

As falas das mães deixam claro que as soluções predominantes para o cuidado e a educação das crianças de zero a quatro anos da localidade rural de São José são encontradas no âmbito da família nuclear e com apoio externo, contando com rede de parentesco. De forma semelhante, observou-se, nos estudos de Musatti realizados na Itália, que, quando a renda do trabalho das famílias “[...] é baixa e não é possível combinar trabalho e cuidado em tempo integral da criança, a única alternativa – deixar a criança com avós, tios etc. - é o recurso à rede familiar alargada” (MUSATTI, 2002, p.73).

Há, no universo dos informantes da pesquisa, demonstrações também da escolha por deixar as crianças com famílias além da rede de parentesco: “Quando preciso, deixo na vizinha; às vezes, fico com os dela também; a gente se ajuda” (Mãe/ Família n.º 5). Outro relato é convergente com essa afirmação: “No período que estou em casa ou na roça, sou eu mesma que cuido dos dois. No outro período em que estou trabalhando na escola, pago uma família para cuidar das crianças” (Mãe/Família n.º 6).

Essa alternativa foi revelada no relato apenas desta última família, cuja mãe, além de trabalhar em casa ou na roça, é professora na localidade e recorre ao apoio extrafamiliar remunerado, isto é, pagando uma família para cuidar dos filhos pequenos no período em que trabalha fora de casa. A opção por essa alternativa provavelmente se dá porque o cuidado não sendo eventual, exige uma disponibilidade sistemática da família cuidadora.

3.4 Creche, pra que te quero?

Conforme abordamos anteriormente, a consagração da criança como sujeito de direitos sociais perpassa por trajetórias de desdobramentos legais em nível internacional e nacional, com destaque, no Brasil, à Constituição Federal de 1988, ao ECA/1990 e à LDB/1996. Esse conjunto de dispositivos legais amplia a todas as crianças o direito à educação em creches e pré-escolas, constituindo-se numa importante conquista. Tem-se, no entanto, assistido ao fenômeno segundo o qual novas definições legais não têm sido acompanhadas de políticas públicas universais que levem em conta considerações do direito das crianças, complexidade social da vida familiar e, principalmente, definição de recursos financeiros para a educação infantil, primeira etapa da educação básica.

É válido ressaltar que, mesmo tendo avançado legalmente o direito das crianças à educação, pesquisas, a exemplo de Fullgraf (2001), vêm demonstrando que, ainda, não vem sendo efetivada a necessária ampliação da oferta de vagas para atender a toda a demanda de zero a seis anos de idade; trata-se de crianças que aguardam em listas de espera. Vale considerar, também, que a expansão da política de educação infantil, nos preceitos da democratização e da universalização, ainda vem sendo um desafio; trata-se de uma conquista já materializada no campo legal, para muitas crianças e famílias, sobretudo as que vivem no **meio rural**. As famílias, com crianças de zero a quatro anos da localidade rural de São José do município de Braço do Norte são um exemplo.

Buscou-se, portanto, nos dados obtidos com a aplicação do questionário já apresentado e nos relatos obtidos com a entrevista, mapear as expectativas das famílias em

relação aos serviços de educação pública e gratuita para os filhos de zero a quatro anos. Conforme demonstração da Figura 1, evidencia-se que a maioria dos informantes, 39 famílias com crianças de zero a quatro anos da localidade rural de São José, são conhecedoras da existência do direito de as crianças serem educadas e cuidadas, desde o nascimento, além do espaço domiciliar; apenas sete famílias demonstraram desconhecer este direito .

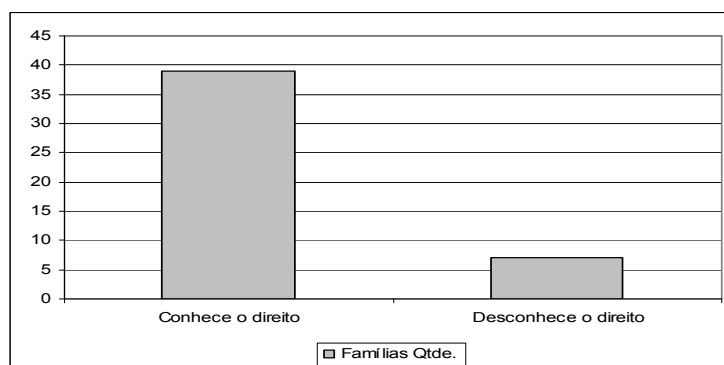


Figura 6: Conhecimento das famílias acerca da existência do direito de as crianças serem cuidadas e educadas, desde o nascimento, além do espaço domiciliar

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

A Tabela seguinte destina-se a saber o que as famílias conhecem sobre esse direito. Observando-a, é possível inferir que, das famílias entrevistadas, 60,87% têm conhecimento de que as crianças de zero a três anos têm direito à creche gratuita, mas apenas 41,30% têm conhecimento de que esse direito estende-se também para as crianças do meio rural. Esses dados evidenciam que as famílias com crianças de zero a quatro anos da localidade rural de São José sabem da existência da creche como equipamento e alternativa para compartilhar os cuidados e a educação das crianças nos primeiros anos de vida.

Conhecimento sobre o Direito à Creche	Famílias	
	Qtde.	%
Somente para famílias que moram na cidade	1	2,17
Crianças de 0 a 3 anos não têm direito à creche gratuita.	0	0,00
Crianças de 0 a 3 anos têm direito à creche gratuita	28	60,87
Crianças do meio rural também têm direito à creche gratuita	19	41,30
É um direito das crianças de 0 a 3 anos determinado legalmente	2	4,35

Tabela 12: O conhecimento das famílias sobre o direito à creche.

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

*Esta questão era de múltipla escolha, podendo ser escolhido mais de um item conforme o entendimento a respeito desse direito.

Pelo baixo percentual, 4,35%, demonstrado no item que reconhece o direito promulgado em legislação, constata-se que as famílias informantes conhecem a creche como instituição pública de atendimento a crianças de pouca idade, talvez **pela existência física da instituição em um espaço geográfico dado**, e não em razão da consciência do direito legal. Segundo Campos (*apud* FULLGRAFF 2001), o problema de tornar realidade a garantia dos direitos das crianças traduzidos em políticas depende não só do contexto social, cultural e econômico, mas também da conscientização da massa populacional acerca desses novos direitos e da necessidade de que eles sejam garantidos na prática.

Embora, nas entrevistas, as sete famílias tenham demonstrado interesse em manter junto de si os filhos nos primeiros anos de vida em tempo integral, revelam-se contradições ao serem analisadas as respostas em relação à questão contemplada no questionário: *Caso houvesse uma creche na localidade, levariam os seus filhos?* Conforme demonstra Figura 1 (ANEXO 4), a maioria dos informantes, correspondendo a 45 famílias, optaria por levar seus filhos para a creche.

Em uma outra questão do instrumento de coleta de dados, elaborada sob forma aberta, buscou-se saber que tipo de ajuda para o cuidado e educação de seu(s) filho(s) pequeno(s), além do âmbito familiar, a família gostaria que fosse oferecida pela administração pública, na localidade de São José. A resposta predominante foi a criação de uma **creche** na localidade, mas essa resposta, registrada em 26 questionários, veio acompanhada das seguintes ressalvas: *mas gratuita; de qualidade* e, entre parênteses, colocavam o que significava ser de qualidade: *com transporte disponível e seguro para levar e trazer as crianças que moram afastadas do núcleo central de São José; e boa para cuidar das crianças atendendo a suas necessidades*. Apesar da presença da Agente Comunitária de Saúde quatro das famílias entrevistadas não responderam a essa questão do instrumento, deixando-a em branco, o que sugere, em primeiro lugar, não querer assumir compromissos com o conteúdo solicitado na resposta e, em segundo lugar, desconhecimento da importância que teria essa ajuda, principalmente, para as crianças.

A Tabela 3 apresenta os motivos pelos quais as famílias levariam seus filhos para a creche. Observa-se que a liberação da mãe para poder sair para trabalhar predominou com 73,91%. Constata-se que a creche foi reconhecida significativamente como recurso facilitador para a liberação da mulher para o trabalho. Esse reconhecimento tem muito a ver, segundo Bujes (2001), com o fato de a história do surgimento das creches e pré-escolas estar muito associada com o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial. Os motivos relacionados às necessidades infantis também somaram um percentual significativo de respostas. Facilitar o desenvolvimento e o crescimento das crianças representou 60,87%;

brincar com outras crianças obteve 32,61% das respostas; atividades como desenhar, cantar, dançar foram referências em 23,91% das respostas. Evidencia-se, nesses índices, a consciência da creche como uma base educativa além dos cuidados. O fato de a creche ser um bom lugar para as crianças serem cuidadas e alimentadas foi pouco mencionado, em apenas 10,87% das respostas, o que sugere que tal instituição é concebida por poucas mães como espaço para tais funções.

Motivo	Famílias	
	Qtde.	%
Bom lugar para a criança ser cuidada e alimentada	5	10,87
Atividades como desenhar, cantar, dançar etc.	11	23,91
Brincar com outras crianças	15	32,61
Facilita o desenvolvimento e crescimento das crianças	28	60,87
Mãe pode sair para trabalhar	34	73,91
Outro	1	2,17

Tabela 12: Motivos pelos quais as famílias levariam os filhos à creche, caso houvesse uma em sua localidade

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Assim, a preferência das famílias em cuidar e educar os filhos nos primeiros anos de vida no âmbito domiciliar parece contraditória quando entrevistas de três mães manifestam seu desejo de poder contar com a creche para buscar uma nova opção de trabalho no meio urbano a fim de somar na renda familiar. Uma das mães refere: “Gostaria muito de trabalhar fora para ter o meu próprio dinheiro e poder ajudar nas despesas da casa, só o dinheiro da roça não está dando mais. Uma creche perto facilitaria para eu deixar as crianças.” (Mãe /Família n.º 7) Outra assevera: “Se tivesse uma creche, perto de casa, para deixar os dois, a minha cunhada arrumaria uma vaga para mim na fábrica em que ela trabalha lá na cidade.” (Mãe/Família n.º 5) Uma terceira entende que “[...] a creche dá oportunidade para a mãe poder trabalhar fora.” (Mãe/Família n.º 2)

Mesmo sendo a criança incorporada como sujeito de direitos na Constituição de 1988, é defendida, no ECA/1990, e reconhecida pela LDB/1996 a educação formal como primeira etapa da educação básica do ensino; esses relatos indicam uma concepção de creche como equipamento de direito da mulher para trabalhar e da família de menor renda, sem considerar o direito da criança; concepções semelhantes a essas são constatadas no trabalho de Fullgraf (2001).

Ainda que nos três relatos das mães anteriormente referidas e nos dados da Tabela 3 apareçam expectativas acerca da necessidade da creche como um equipamento facilitador da

liberação da mulher para o trabalho, nos próximos dois relatos crescem-se outras expectativas, além da anteriormente manifestada. Uma das mães reforça o contexto educativo da creche para a disciplina e contenta-se com período parcial de atendimento, enquanto a outra alimenta expectativas mais relacionadas à oportunidade de ampliação das atividades educativas para além do espaço familiar.

Gostaria que tivesse uma creche, aqui na localidade; meio período já seria bom, por dois motivos: em primeiro lugar para cuidar dos filhos, e eu poder trabalhar e, em segundo, para a educação deles, porque lá as crianças têm hora certa para tudo (Mãe/Família n.º 3).

A creche, além de facilitar a mãe trabalhar fora, possui algumas vantagens para as crianças: tem uma pessoa para ensinar e deixar elas (crianças) mais desinibidas, podem ter mais amiguinhos, tem joguinhos, já começam a se alfabetizar (Mãe/Família n.º 4).

Verifica-se, nesses relatos, que a saída do filho pequeno do âmbito domiciliar para ser cuidado e educado na creche não justifica só “[...] a vertente “liberação da mulher [...]” (ROSEMBERG, 1995, p. 170), mas sinaliza para o reconhecimento de um espaço que tem sentido para atender a necessidades relativas aos cuidados e à educação das crianças pequenas. Para Rosemberg (1995, p.170), essa concepção da creche como espaço educativo importante para a pequena infância se manifesta a partir da segunda metade do século XX; o “[...] que justificaria, mesmo por parte de famílias cujas mães não trabalham fora, a procura de outras instituições para enriquecer a socialização do filho”.

Compartilhar, porém, a criação do filho, principalmente nos primeiros anos de vida, com pessoas de outro espaço requer das famílias muita confiança, principalmente das mães, da localidade focalizada, as quais têm sido as principais cuidadoras e educadoras dos filhos nos primeiros anos de vida; logo, não é de se estranhar que desejem que a prática do cuidar e educar extrafamiliar ocorra nos moldes da criação do âmbito privado familiar.

O relato de uma das mães já com experiência em deixar os filhos na creche, também demonstra satisfação com os serviços de uma creche em período parcial, mas, nesse mesmo relato, observa-se privilegiamento do cuidar que se aproxima da criação materna desarticulada da função educativa. Eis o relato: “Se voltasse a ter uma creche em São José, meio período, já seria muito bom, mas uma creche que cuidasse bem das crianças, igual à mãe, deixando sempre sequinha e sem cocô” (Mãe/Família n.º 7).

Observa-se, nos relatos das famílias entrevistadas, a dicotomia entre o cuidar e o educar. O cuidar da creche, para a mãe da Família n.º 7, evidencia preocupações com os

cuidados higiênicos e a educação; já para as mães das Famílias n.º 3 e n.º 4, os serviços da creche passam pela disciplinação por meio de exercícios regrados conduzidos pela professora. As considerações maternas acerca do reconhecimento da creche como um espaço educativo e de disciplinação mostram-se contraditórias ao revelarem preocupações com a proteção, isso quando percebem a instituição como um espaço de muitas relações sociais, potencialmente desabonadoras.

Tome-se o relato que segue como exemplo: “As crianças, indo para a creche, também trazem a rebeldia das outras crianças para dentro de casa, as brigas, palavrões e desobediência. É um lugar onde tem muitas crianças que a gente nem conhece e um aprende com o outro” (Mãe/Família n.º 4). As preocupações dos pais com o espaço público, manifestadas neste último relato, de certa forma, nas entrelinhas, contêm concepções contraditórias acerca da infância dócil, frágil e de fácil corrupção, período em que se faz necessário o controle.

Os dados da Tabela 1 (ANEXO 4) reafirmam as preocupações deste último relato ao demonstrarem os motivos pelos quais as famílias não levariam filhos à creche caso houvesse uma na localidade: a referência ao receio em relação ao aprendizado de comportamentos indesejáveis com outras crianças predominou em 13,04% das respostas; houve um outro motivo representado pelo percentual de 2,17%, a exemplo de considerações sobre o fato de a criança ser melhor cuidada em casa. Isso sugere que o ingresso da criança na instituição educacional infantil é considerado, para algumas famílias, uma experiência nociva aos seus filhos nos primeiros anos de vida.

Mesmo superando as contradições e podendo contar com uma creche na localidade, as mães, ao revelarem suas expectativas, apontam dificuldades adicionais em face do isolamento geográfico das residências, característica peculiar do meio rural, que traz o aspecto da distância como fator preponderante no enfrentamento de dificuldades de locomoção das pessoas.

Os relatos a seguir evidenciam dificuldades com o transporte das crianças na ida e no retorno à creche, caso seja criada uma na localidade. O primeiro deles refere: “Se tiver uma creche, teremos problemas para levar e buscar o filho devido à distância e à estrada ruim. Dia de chuva piora ainda” (Família n.º1). Neste outro relato, a distância já vem sendo um enfrentamento cotidiano das famílias com os filhos que estão no Ensino Fundamental: “Se tiver uma creche, vai ser muito bom, mas só se tiver transporte porque moramos muito longe, já é um problema a mais velha ir para a escola. Vai porque é obrigada” (Família n.º 3).

O Ensino Fundamental, de caráter obrigatório, exige das famílias um maior empenho em providenciar o ingresso e o acesso regular dos filhos à escola. A não-obrigatoriedade de ingresso e frequência à/na Educação Infantil oferecida em creche e pré-escola permite aos pais a opção de proverem ou não a educação do filho nos primeiros anos de vida. Segundo Cunha (2000), a criança, desde que nasce, é um sujeito educável⁴⁰, tanto na família como na escola, instituições sociais de caráter educacional, constituídas desde tempos atrás, o século XVII, e que vigoram até os dias de hoje.

Verifica-se, na trajetória dos desdobramentos legais de proteção aos direitos humanos, que a criança foi e é reconhecida pela legislação internacional e pela legislação brasileira como pessoa em condição especial de desenvolvimento que deve ser tratada como sujeito de direitos, em caráter legítimo e indivisível, e que demanda, por parte, tanto da sociedade quanto da família e do Estado, uma atenção prioritária. Nesse contexto, cabe ressaltar a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, instrumento jurídico internacional de proteção e promoção dos direitos da criança composto de 54 artigos que incorporam uma diversidade de direitos, desde direitos civis, econômicos, sociais e culturais, incluindo os direitos mais básicos como o direito à vida, à saúde, à alimentação, e a **educação** (SOARES, 2002).

A partir dessas reflexões, é preciso considerar que o direito à educação infantil aporta-se sob fundamentos conscientes de que o desenvolvimento é um processo constitutivo do ser humano. Esse processo é inerente ao homem desde o nascimento, como expressou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁴¹; trata-se de um processo que tanto se dá na família quanto nas instituições. Atropelar o processo da educação infantil, nas famílias, na comunidade, nas instituições, com a falta de propostas e de medidas que garantam esse processo é privar o ser humano de constituir-se plenamente.

Além desses avanços no plano legal, vários fatores sociais e argumentos, a exemplos dos trabalhos apresentados por Didonet (2003, p. 87), contribuíram para esclarecer o “[...] quanto, na fase inicial da vida, as primeiras experiências infantis e a educação nos primeiros anos marcam e estabelecem condições para o que vai acontecer ao longo da vida”.

Na continuidade do texto, discutem-se as experiências das crianças de zero a quatro anos. A partir dos dados empíricos sobre a categoria, as experiências educativas vividas pelas crianças no âmbito familiar e no social, são reorganizadas as categorias temáticas que

⁴⁰ Cunha (2000, p. 447) define o educando, como “[...] um ser educável, o indivíduo que se desenvolve da infância à maturidade, o ser social envolvido nas tramas culturais e políticas do seu meio.”

⁴¹ UNESCO - Declaração mundial sobre educação para todos.: art. 5. Dacar: UNESCO, 2000.

apresentam o seu cotidiano, suas brincadeiras, seus brinquedos e suas interações sociais para possíveis interpretações.

3.5 Experiências educativas vividas pelas crianças de zero a quatro anos no âmbito familiar e social.

Dentro dessa categoria, as crianças estão ausentes em voz; suas experiências educativas são analisadas e descritas a partir da apresentação de Tabelas e Figuras elaboradas com os dados obtidos por meio do questionário aplicado ao universo da pesquisa e de relatos obtidos por meio de entrevista realizada com determinadas famílias, selecionadas para representar o universo da pesquisa.

A inclusão de fotos ao longo deste texto justifica-se porque a fotografia constituiu instrumento de observação complementar, permitindo, não só ilustração, mas captura, pela observação da pesquisadora, de marcas cotidianas do vivido pelas crianças de zero a quatro anos no âmbito da família e da sociedade, na localidade rural de São José, na qual, como não poderia deixar de ser, as crianças são como quaisquer outras, isto é, são crianças de pouca idade, com algumas capacidades humanas orientadas por uma base biológica, características inerentes à universalidade infantil.

Sob o ponto de vista legal, trata-se de crianças também com direitos a tempo e espaço para brincar, experimentar novas relações (fazer amigos), explorar o mundo físico e imaginário, desenvolver outros modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música.

3.5.1 O cotidiano das crianças

As atividades cotidianas das crianças podem ser analisadas na Tabela 5 em resposta à pergunta elaborada no questionário referente às atividades cotidianas dos filhos dos pais informantes.

Ocupação	Famílias	
	Qtde.	%
Assistir à TV	19	41,30
Brincar dentro de casa	27	58,70
Brincar em volta da casa	32	69,57
Brincar na vizinhança	5	10,87
Brincar na casa de parentes	9	19,57
Acompanhar pais no trab.	8	17,39
Outra	0	0,00

Tabela 14: Atividades cotidianas dos filhos

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Verifica-se que as crianças vivem uma rotina com tempo totalmente livre para brincar no âmbito do espaço de suas residências. Com um percentual significativo, 128,27%, somados, os itens *brincar dentro de casa* e *em volta da casa* constituem a principal atividade cotidiana das crianças, seguida do hábito de assistir à televisão, o que obteve um percentual de 41,30%. Com relação a esta última atividade, observa-se, na Figura 2 (ANEXO IV), que o tempo em que as crianças assistem à televisão, segundo informações de 23 famílias do universo da pesquisa, corresponde a menos de uma hora. Talvez esse tempo reduzido se deva ao fato de as crianças se envolverem mais com brincadeiras fora de casa, conforme índice de 69,57%.

As brincadeiras ampliadas para além do espaço das residências das crianças, como, por exemplo, brincar na casa de parentes, representou 19,57%. Possivelmente em razão do fato de a família agricultora, principalmente a mãe, poder conciliar o cuidado dos filhos nos primeiros anos de vida, conforme já discutido anteriormente, 17,39% dos informantes indicaram ser uma das atividades cotidianas das crianças acompanhar os pais no trabalho. Em menor percentual, apenas 10,87% dos informantes, manifesta-se a atividade de brincar na vizinhança.

O cotidiano das crianças da localidade focalizada evidencia uma infância com algumas vantagens em relação à infância vivida no meio urbano (na cidade). A principal delas possivelmente seja o fato de as crianças não viverem fechadas em suas casas em função da proteção necessária do mundo contemporâneo, marcado pela falta de espaço, pela violência das grandes cidades; ou, ainda, o fato de não terem de cumprir uma agenda de formação como ir para aulas de inglês, de balé, de computação, natação etc, exigências que se impõem como obrigatórias à preparação da aprendizagem futura.

A partir dessas vantagens, observa-se que as crianças de zero a quatro anos da localidade focalizada são privilegiadas no sentido de disporem de tempo para exercerem o direito de brincar, tornando-se tal atividade predominante do seu cotidiano. Em relação ao espaço das brincadeiras, as mães revelam que se restringem aos “limites da casa da criança”.

Com exceção de tempo e horários, evidenciam-se, portanto, contornos cada vez mais definidos e restritos no aspecto do espaço e da disciplina: **não podem as crianças explorar** o que a localidade focalizada felizmente conserva com amplitude: a pura natureza, com muitas árvores, muitas pastagens, muitos morros, açudes. O contexto local é um convite à imaginação para as brincadeiras que envolvem movimentação ampla.



Foto 3 - A própria natureza dá a dimensão do espaço.

3.5.2 Brincar nos limites do espaço da casa: medida de proteção

Brincar livremente é uma necessidade essencial para o desenvolvimento infantil. Essa afirmação remete aos estudos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, na abordagem da brincadeira, do jogo, como uma atividade específica da infância, atividade em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. O brincar é uma atividade constituinte da subjetividade infantil, portanto considerada uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem (VYGOTSKY, 1991).

Conforme já explicitado no item relacionado às atividades cotidianas, as crianças da localidade focalizada vivem uma infância não gerida pelo tempo e por horários, mas com uma tendência da redução do espaço físico para a prática das brincadeiras e dos jogos, o que tende

a não exceder os limites da casa. Manter as crianças presas em volta da casa, limitando seus espaços de exploração do mundo por meio das brincadeiras evidencia-se uma medida de precaução contra acidentes, adotada pelas famílias.

Essa ação no cotidiano familiar, de acordo com a concepção de Vygotsky (1991), afasta o sentido do brincar como uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Evidencia-se, nos relatos, que o brincar, a brincadeira, para os pais, não é uma atividade séria e de importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. E, para brincar, não é preciso organização de espaço; o brincar pode acontecer simplesmente em qualquer lugar e com qualquer *coisa*. Essas considerações remetem a Volpato (2002), para quem “[...] a concepção que muitos pais têm sobre a necessidade da criança de jogar e brincar é pouco convincente (para eles mesmos), impedindo, em muitos casos, que tomem atitudes favoráveis à sua prática” (VOLPATO, 2002, p.78).

A desconsideração da brincadeira como coisa séria e de direito da criança ocorre, ao menos no mundo Ocidental, porque é uma palavra associada à coisa de criança, de entretenimento, ação de prazer, concepção essa que passa a ser assumida nos diferentes contextos, quer seja nas instituições educacionais (educação infantil e escola), ou no cotidiano familiar de oposição ao trabalho.

Conforme demonstrado anteriormente, as crianças da localidade pesquisada são privilegiadas com um amplo espaço que contempla a serenidade da natureza, que vai longe, somando a beleza de muitas árvores, de morros, córregos, açudes, animais domésticos, apresentando, desse modo, um cenário que toma conta do imaginário das crianças para ser explorado nas suas brincadeiras.

Evidencia-se, entretanto, que o cotidiano das crianças, mesmo com todo tempo livre para as brincadeiras, segue uma rotina repetitiva, quase sempre em volta da casa, ampliando-se para além desse limite quando acompanham os pais na roça.

[...] se não vão junto para a roça, ficam brincando mais em volta da casa; às vezes levo eles para a roça e lá gostam de brincar correndo entre as plantas, com os brinquedinhos que levo; brincam também de ajudar a trabalhar, fazem as suas rocinhas. É muito engraçado! (Família n.º 02).

O dia delas [das crianças] é com brincadeiras dentro de casa com os brinquedinhos [bonecas, loucinhas]; também, brincam muito em volta da casa, não deixo sair para brincar fora do cercado porque tenho medo dos animais [boi, vaca] que andam soltos em volta do cercado. Dentro do cercado, sempre fico por perto, cuidando. Quando vou para a roça, muitas vezes levo as duas pequenas junto, sem problema nenhum; levo brinquedinhos, comida. Lá elas ficam junto de mim [da mãe] e estão bem cuidadas (Família n.º 07).

O brincar em volta da casa sem que as crianças tenham acesso ao interior de sua residência, sobretudo na ausência dos pais, passa a ser para a família uma alternativa de proteção e prevenção de acidentes domésticos. Assim, o brincar é concebido como uma forma de passar o tempo e de envolver as crianças fora da residência enquanto esperam os pais.

Costumo fechar a casa quando vou para a roça, para evitar que as crianças entrem em casa, porque tenho medo de eles colocarem algum objeto na tomada elétrica, pois um dia um deles colocou uma faca e levou um choque, por isso fecho toda a casa e deixo as crianças brincando em volta da casa. Só entram em casa quando eu chego da roça (Família 02 / Duas crianças de zero a quatro anos).

O relato desta mãe continua demonstrando que manter as crianças brincando nos arredores da casa assegurará proteção e prevenção contra os riscos que corre a criança pequena fora do alcance dos olhos do adulto.

Depois de tomar o café da manhã, as crianças brincam no balanço embaixo do rancho [varanda de chão batido anexo a casa]. Brincam o dia todo ao redor da casa. Assim, eu posso cuidar – diz a mãe. Tenho medo que eles saiam do cercado, podem ir para a beira do rio. À tarde, quando a filha [pré-adolescente] chega da escola, é ela quem cuida dos pequenos, enquanto eles brincam (Família n.º 05).

Um espaço que não sofreu as mudanças no uso e na ocupação do solo e não teve reduzido o espaço físico disponível para as crianças não enfrenta a violência, ao contrário das cidades, especialmente as de maior porte que vivem essas conseqüências. Mesmo assim, os espaços para atividades lúdicas, para o prazer, para os jogos e brincadeiras das crianças, da localidade rural de São José têm sido cada vez mais limitados, não se diferenciando, sob este aspecto, do mundo urbano.

3.5.3 O convívio social das crianças

Brincar com outras crianças, na perspectiva sócio-histórica é um momento de interações sociais que possibilita processos de socialização e de descoberta do mundo; portanto é importante para o desenvolvimento infantil. A brincadeira, segundo Borba (2006), é um lugar de construção de culturas fundada nas interações sociais entre as crianças; logo, um suporte importante da sociabilidade.

Observando a Tabela 6, constata-se que as experiências de brincadeiras das crianças ocorrem quase que exclusivamente com as pessoas do seu âmbito familiar nuclear, o que é demonstrado com percentual significativo: 60,87%. Embora as brincadeiras ocorram significativamente acompanhadas com crianças do âmbito familiar, brincar sozinha é atividade que soma um percentual alto, 43,48%.

As experiências de brincadeiras com outras crianças ampliam-se para além do âmbito familiar nuclear quando tais crianças brincam com as crianças vizinhas, o que representa um índice de 17,39%, incluindo as experiências relacionadas à rede de parentesco irmãos ou primos, que normalmente são também vizinhos. Destacam-se, com percentual de 34,78%, respostas que apontam o fato de as crianças terem a companhia dos pais para brincar. De acordo com esse dado, a fonte adulta de novas idéias para a vida e o brincar coletivo das crianças são os pais. Observa-se que as crianças não brincam regularmente com outras crianças e adultos além do seu contexto familiar, o que totaliza um percentual de apenas 4,35%.

Companhia para as Brincadeiras	Famílias	
	Qtde.	%
Costuma brincar sozinho	20	43,48
Com crianças da família	28	60,87
Com crianças vizinhas	8	17,39
Com os pais	16	34,78
Outros	2	4,35

Tabela 15: Com quem os filhos costumam brincar no dia-a-dia

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

As oportunidades de ampliação de socialização das crianças das famílias focalizadas para além do âmbito familiar, conforme demonstrações na Figura3 (ANEXO IV), ocorrem somente em eventos sociais, quando tais crianças acompanham os pais ou irmãos mais velhos. Das 46 famílias informantes, 34 indicam as festinhas de aniversários familiares como os eventos que contam com maior participação das crianças; eventos esses que significam, no

meio rural, momentos especiais nas vidas das pessoas, plenos de emoções e de contatos pessoais.

Um outro momento de contato maior das crianças com outros adultos e outras crianças são as festas religiosas que acontecem anualmente, referidas por 22 das famílias de informantes. A participação das crianças de zero a quatro anos nas festas escolares foi indicada por oito famílias. Observa-se que a unidade escolar oportuniza às crianças, mesmo não pertencendo à escola como aluno, ter contato social mais amplo com crianças de diferentes idades, o que parece decorrer do fato de os eventos organizados pela escola, como, por exemplo, as festas juninas (cuja finalidade normalmente é angariar fundos para a instituição) motivarem a presença da criança junto com os pais. Merecem destaque, também, festividades como dia das crianças, final de ano com a presença do Papai Noel e Páscoa com a presença do coelhinho. Essas festividades são abertas para todas as crianças com o objetivo de facultar aos alunos trazer seus irmãozinhos menores.

As constatações da falta de contato social mais amplo no dia-a-dia das crianças de zero a quatro anos da localidade focalizada com companheiros da mesma idade e de diferentes idades sugere serem restritas as suas trocas de conhecimentos e de socialização com oportunidades de experimentar novas relações e fazer amigos.

Dentre os motivos que justificam a carência de contato social mais amplo e com mais frequência das crianças com outras crianças além das que fazem parte do seu âmbito familiar nuclear, destaca-se o isolamento geográfico característico das áreas rurais, o que causa dispersão das residências familiares⁴². Diante dessa característica, a distância entre as residências provavelmente é um aspecto causador de preocupações das famílias com a proteção das crianças, limitando-as ao ambiente familiar.

O relato evidencia a privação das crianças do convívio com seus coleguinhas devido à distância entre as residências, portanto a alternativa para as suas brincadeiras no dia-a-dia é interagir com irmãos e animais domésticos que aparecem em volta da casa. O relato a seguir ilustra essa realidade: “Brincam entre eles mesmos, entre os irmãos e com os cachorros que tem ao redor da casa. [Risos...] Sair para brincar com as crianças dos vizinhos não dá é muito longe” (Família n.º3).

⁴² Vasconcelos (1977) ajuda a esclarecer que é característico das áreas rurais o isolamento geográfico causando a dispersão das residências familiares. Esse autor apresenta alguns aspectos comuns em localidades rurais como a ausência de telefone, de boas estradas e, sobretudo, a distância, como situações que levam as famílias a viverem uma vida monótona provocando o fenômeno de distância social. Nesse sentido, o fenômeno de distância social é estudado por Vasconcelos nos seus efeitos negativos: “[...] quando impede a circulação da cultura ou a realização de contactos úteis, isto é, portadores de experiências indispensáveis ao bem-estar social, ou ao desenvolvimento da personalidade.”(p.163)



Foto 4 - A relação das crianças com os animais é saudável. Animal não é só seu amigo é também seu brinquedo.

Este relato evidencia que as crianças têm oportunidades de compartilhar suas brincadeiras, brinquedos, e ampliar o seu contato social quando brincam na casa de parentes.

Acorda e corre para a casa do Vitor [primo] brincar com um caminhão grande de madeira que ele tem! Enquanto o primo está na escola, ele brinca sozinho. À tarde, quando o irmão e o primo chegam, brincam os três juntos. Ele brinca também com outros priminhos quando visitamos os parentes nos finais de semana (Mãe/Família n.º 03).



Foto 5 - Menino brincando sozinho com carrinho. Brincadeiras com poucas interações sociais.

Os relatos transcritos a seguir continuam evidenciando que o contanto social da criança de zero a quatro anos da localidade focalizada ocorre mais com crianças e adultos pertencentes a seu círculo familiar. Na ausência dos irmãos, brincam sozinhas; brincar com outras crianças, além das do âmbito familiar nuclear, não é atividade que se dê com frequência.

No período da manhã, costuma brincar sozinha e, no período da tarde, é com a irmã mais velha, quando chega da escola. Elas brincam de escolinha, de balanço na árvore. No sábado, sempre levo para passear na casa de parentes; lá elas brincam com os filhos da minha irmã (Família n.º 04).

Costumam brincar entre elas, as irmãs [uma de dez meses e outra de três anos] e com a mais velha [de oito anos] quando chega da escola. Às vezes, nos finais de semana, brincam com outras crianças filhos de vizinhos (Família n.º 07).

As brigas entre irmãos durante as experiências sociais que ocorrem por meio das brincadeiras são reconhecidas pelos pais como momentos conflitantes ocasionados pela relação que há entre irmãos, ocorrências não compreendidas como ações de conflitos promovidas, mesmo que desagradáveis aos adultos, pela brincadeira. O relato desta família evidencia que brincar entre irmãos é quase impossível ser uma experiência de prazer, por isso, tendem a censurá-los, separando-os.

As brincadeiras são mais entre eles, os irmãos. Gostam de brincar de carrinho, de bola e de balanço [balanço em uma varanda de chão batido anexo à casa]. Eles tanto brincam como brigam muito; é preciso separar para cada um brincar sozinho. Brincar entre irmãos dá muita briga! (Família n.º 05).



Foto 6 - As crianças costumam brincar entre irmãos

Os relatos sobre o convívio social das crianças durante as brincadeiras entre irmãos se fundamentam na existência de uma universalidade na brincadeira, o desejo de brincar com o outro. Conforme aponta Borba (2006), o desejo das crianças de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares; portanto “[...] para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas” (BORBA, 2006. p.43).

3.5.4 Brinquedos e jogos que as crianças mais praticam

Para conhecer as brincadeiras e os tipos de brinquedos utilizados pelas crianças para as suas brincadeiras, o questionário aplicado ao universo da pesquisa contemplou a seguinte questão: quais as brincadeiras que seu(s) filho(s) mais pratica(m) no dia-a-dia? A partir dos dados obtidos por meio dessa questão, foi elaborada a Tabela 6, constatando-se dois fatos importantes que merecem ser destacados. O primeiro é que, na localidade focalizada, não foram identificadas crianças convivendo com brinquedos eletrônicos, como, por exemplo, vídeo-game, computador e jogos no computador. Isso sugere que o repertório lúdico das crianças não parece ser enriquecido com jogos e brinquedos mais atuais; talvez em razão do fato de esta localidade não ter passado a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica deixando de lado a cultura popular, conforme lembra Abramovich (*apud* VOLPATO, 2002).

O segundo fato refere-se a brincadeiras como subir em árvores, tomar banho em rio, correr nos pastos etc., as quais, segundo mostram os instrumentos de coleta de dados, parecem pouco praticadas no cotidiano das crianças, somando um percentual de 2,17%. Entre os motivos que podem justificar esse percentual, destacam-se as privações das crianças de explorar o espaço físico da localidade focalizada, o que já foi explicitado anteriormente e o que implica alusão à idade das crianças deste estudo: zero a quatro anos.

Brincadeira	Famílias	
	Qtde.	%
Brinquedos eletrônicos	0	0,00
Joguinhos (de tabuleiro: dama, loto, trilha; e de montar: lego, outros de encaixe)	2	4,35
Faz-de-conta	14	30,43
Brinquedos industrializados	40	86,96
Pular corda	1	2,17
Balanço	9	19,57
Subir em árvores, tomar banho em rio, correr nos pastos etc.	1	2,17
Brinquedos criados com sucata	9	19,57
Dançar e cantar	8	17,39
Ler e contar historinhas	4	8,70
Escolinha (escrever, desenhar)	16	34,78
Outra	0	0,00

Tabela 16: Brincadeiras que os filhos mais praticam no dia-a-dia

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Observando, ainda, a Tabela 7, constata-se que os brinquedos industrializados nas brincadeiras predominam em um percentual de 86,98%; e as brincadeiras de faz-de-conta totalizam um índice de 30,43%. Os dados evidenciam que esses brinquedos atraentes permeiam as atividades lúdicas das crianças envolvidas neste estudo, tornando-se mais importantes que as brincadeiras baseadas na criatividade, as quais ocorrem nas interações sociais. Talvez, o fato de as crianças terem suas interações sociais limitadas em decorrência do isolamento geográfico, característica do meio rural já abordada neste estudo, e terem poucas oportunidade de brincar em grupos de crianças, faça com que os brinquedos industrializados sejam priorizados nas suas brincadeiras. Por outro lado, como também aponta Kishimoto (2000), o brinquedo possibilita e estimula a representação de aspectos da realidade.

Embora tenha sido evidenciado que os brinquedos industrializados predominam nas brincadeiras das crianças de zero a quatro anos das famílias informantes, há uma certa ambigüidade, se houver comparação com o conteúdo registrado na Foto 6, que ilustra a pouca oferta e a não-diversidade de materiais lúdicos sobretudo e, se tratando de bebês.



Foto 7 - Brinquedos precários Os bebês têm pouco acesso a objetos e brinquedos variados que permitam a exploração de características e propriedades distintas como sons, cores, formas etc., e suas possibilidades associativas como empilhar, rolar, encaixar...

O relato de uma das mães demonstra que, quanto menor a criança, mais facilmente se converte qualquer objeto em brinquedo, o que parece traduzir a concepção de que os bebês, por serem muito pequenos ainda, não saibam brincar; portanto os brinquedos serviriam apenas para entretê-los. Veja-se relato ilustrativo dessa concepção: “Ele tem alguns brinquedos para brincar. É bebê quando não está dormindo, brinca em cima do tapete da sala com qualquer coisinha que ele encontra no chão ou o que a gente der” (Mãe/Família n.º 01).

Ainda na Tabela 7, o percentual de 19,57% sugere uma outra faceta do brincar que, em geral, articula-se às brincadeiras de faz-de-conta: trata-se dos brinquedos criados com sucata. Não é uma constatação que evidencia a improvisação, a substituição em decorrência da falta de acesso a determinados materiais lúdicos que não fazem parte da realidade das crianças dessa localidade, mas sugere que, de certa forma, suas construções podem servir como um suporte para as suas brincadeiras de faz-de-conta. Para Vygotsky (*apud* KISHIMOTO, 1998), a situação imaginária é um dos elementos fundamentais da brincadeira. Conforme já retratado em registro fotográfico, brincar com materiais de construção, como, por exemplo, sucatas, permite a exploração de propriedades e características associativas dos objetos, assim como seus usos sociais e simbólicos. A criança é capaz de descobrir o encanto das coisas simples e recicláveis na reinvenção de um brinquedo.



Foto 8 - Carrinho de caixa creme dental construído por um menino.

As brincadeiras que explicitam regras compõem uma pequena fração do cotidiano das crianças de zero a quatro anos da localidade rural de São José. Segundo dados da Tabela 7, as experiências com brinquedos (de tabuleiro: dama, loto, trilha; e de montar: lego, outros de encaixe) representam 4,35%. Quanto aos jogos tradicionais do tipo *brincadeira de pular corda*, representam apenas 2,17%. A carência de jogos evidenciada pode ser decorrência da concepção de incapacidade das crianças dessa faixa etária para brincadeiras com regras explícitas ou desconhecimento da importância desses jogos para o desenvolvimento infantil.

Dentre as brincadeiras tradicionais apresentadas na Tabela 7, predomina, com 19,57%, o balanço no dia-a-dia das crianças; já as brincadeiras de dançar e cantar representam 17,39% do total; portanto esses dados evidenciam indicadores de que os pais, de certa forma, ainda, continuam passando aos seus filhos experiências de brincadeiras de sua própria infância, o que não significa dizer que os pais costumam brincar junto com seus filhos. Constata-se que tal repasse acontece com a participação dos pais na preparação ou construção de algum tipo de brinquedo, a exemplo do brinquedo do balanço. A oferta desse tipo de brincadeira nas residências favorece manter as crianças nos cercados de suas casas, segundo demonstrações na Foto 8.



Foto 9 - Os balanços estão instalados em árvores ao redor de casa ou em varandas anexas às casas.

O relato da mãe de uma das famílias entrevistadas demonstra a influência dos pais nas brincadeiras: “O pai gosta de cantar e ouvir música campeira nos finais de semana, e as duas, a pequena [dois anos e oito meses], com a irmã mais velha [oito anos], dançam e cantam junto com o pai. É muito divertido!” (Mãe/Família n.º 06).

Outras duas brincadeiras do dia-a-dia das crianças observadas na Tabela 7 referem-se a brincadeiras de ler e contar historinhas, representadas com 8,70%. Esse dado sugere que a presença de livros de literatura infantil, a contação de histórias e revistas no âmbito domiciliar são insuficientes para as crianças de zero a quatro anos da localidade pesquisada. As atividades de contar ou ler histórias não são práticas que fazem parte do cotidiano familiar, principalmente com os bebês, portanto passam a não ser atitudes dos pais. Essas atividades são reconhecidas como práticas da escola; o papel da família seria providenciar esse material. O adulto se envolver com atividades lúdicas é considerado perda de tempo; isso é demonstrado no relato transcrito da mãe de uma das famílias entrevistadas.

Não costumo ler ou contar histórias para as crianças porque ele é muito pequeno [bebê de dez meses] e, também, porque não é um hábito aqui em casa. Acho interessante a minha cunhada, perde horas do tempo contando e lendo historinhas para os filhos, mesmo para os que já estão na escola. Nós, no início do ano, junto com as compras de material escolar, compramos livrinhos para a mais velha que já está na escola (Mãe/Família n.º 1).

Como a tabela 7 anteriormente apresentada evidenciou, a brincadeira de escolinha tem significativa incidência no universo das respostas, 30,78%, o que sugere que faça parte do dia-a-dia das crianças. Considerando esse índice na perspectiva sócio-histórica, vale referir que a organização das brincadeiras temáticas de faz-de-conta, pelas crianças, está relacionada à disponibilidade de objetos e materiais lúdicos para que possam organizar livremente as situações imaginárias que escolherem desenvolver ou estão relacionadas a situações específicas em que as crianças tiveram oportunidade de interagir, em condições concretas, com fatos da realidade, para depois serem motivos de suas representações (VOLPATO, 2002).

A realidade das crianças de zero a quatro anos da localidade pesquisada, no entanto, não é de acesso a diversificados e determinados materiais lúdicos, a situações livres de brincadeiras e diversificadas interações sociais. Então, como essas crianças, na sua vida cotidiana, reelaboram, nas suas brincadeiras de faz-de-conta, certas situações temáticas a exemplo de ler e contar historinha e brincar de escolinha? Os relatos evidenciam indicadores que dão base para a gênese das citadas brincadeiras temáticas de faz-de-conta, de ler historinhas e brincar de escolinha, praticadas pelas crianças das famílias pesquisadas.

Neste relato, parece evidente que se trata da reprodução de uma realidade não vivenciada concretamente pelas crianças de zero a quatro anos, mas uma realidade que faz parte do seu cotidiano por intermédio das vivências dos irmãos que estão na escola: “Todos os dias de manhã, levo a irmã para a escola, e ela [criança de dois anos] vai junto. No portão da escola, ela chora que quer ficar com a irmã para escrever. Ela espera a irmã chegar da escola para brincar de escolinha (Mãe/Família n.º 04).

Este outro relato demonstra que a oportunidade de interação das crianças com materiais de escrita e de leitura ocorre com os materiais dos irmãos que já estão na escola, portanto constata-se que as crianças da localidade pesquisada, na faixa etária de zero a quatro anos, não têm, para si, a oferta desses materiais apropriados ao seu interesse.

Gosta de fazer de conta que está na escola. Junta os restos de material escolar do irmão que já está na escola, como por exemplo, os cadernos já usados e cheios, os livros do ano anterior e uma lista telefônica que encontrou no lixo. Coloca tudo dentro de uma mochila velha, põe nas costas e vai para a casa da avó todos os dias fazendo de conta que vai para a escola. Lá na casa da avó, em uma varanda, senta e recorta as palavrinhas do caderno velho do irmão e os desenhos que o irmão faz e guarda tudo no bolso da mochila. Gosta de fazer de conta que lê as historinhas do livro do irmão, também pede para a avó ler para ele. A avó dá mais atenção para ele, ajuda a recortar, tem paciência de ver ele fazer as coisas, conversa muito com ele (Família n.º 03).



Foto 10 - Criança brincando de estudar

Constata-se, mais uma vez, conforme ilustra a Foto 9 acima e 10 a seguir, que a oportunidade de interação com materiais de escrita e de leitura no cotidiano, principalmente dos bebês, ocorre esporadicamente, quando eles têm a chance de pegar tais materiais dos irmãos que estão na escola.



Foto 11 - Criança brincando com os lápis da irmã.

Os dados demonstrados na Tabela 6 e os registros das fotos são fundamentais para compreender a brincadeira, o jogo, como atividades específicas da infância, constituintes da

subjetividade infantil, portanto consideradas uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem (VYGOTSKY, 1991).

As informações demonstradas nos relatos, porém, sugerem uma visão de que a criança pequena é um ser incapaz e deve passar por etapas que estão pré-estabelecidas, de forma que, em determinada idade, necessariamente tenha de adquirir determinadas condutas. Tais informações evidenciam, também, desconsiderações em relação à importância de as crianças da faixa etária entre zero a quatro anos poderem contar com o máximo de situações interativas e lúdicas com o uso dos mais diferentes materiais lúdicos.

3.5.5 A noite: período para brincadeiras entre adulto e crianças

Outro indicador que dá base para a gênese das brincadeiras de faz-de-conta de escolinha e ler e contar historinha, que fazem parte do universo lúdico das crianças da localidade focalizada fundamenta-se nas experiências que ocorrem nas interações sociais adulto-criança estabelecidas no âmbito domiciliar. Essas interações têm a mãe como a principal figura adulta na contribuição do desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, na estimulação da linguagem, na exploração do ambiente...

Conforme dados anteriores, as mães, durante o dia, envolvem-se mais com os afazeres domésticos, os da roça e com os cuidados (fisiológicos e de proteção) dos filhos. Nesse sentido, parece claro que, mesmo as mães estando presentes diariamente em casa, a noite é o período em que disponibilizam maior tempo de atenção às crianças. Além disso, nessas interações adulto-criança que se estabelecem no âmbito familiar, a mãe tem um papel fundamental na promoção de atividades de estímulo à criatividade com a organização de brincadeiras de faz-de-conta de escolinha; significando momentos importantes de experiências educativas. Os relatos evidenciam que, no período da noite, as mães têm mais tempo para se dedicarem às crianças com outras atividades além do cuidar. Informa uma delas: “A noite é um momento que eu tenho mais tempo para sentar e contar ou ler historinhas para as crianças” (Mãe Família n.º 6). Já outra delas refere:

De noite, sempre sobra um tempinho para eu contar histórias. Costumo ler para eles as histórias do livro da mais velha que tem seis anos e já está na escola; também desenho para eles pintarem, converso com eles e ensino a escrever. Escrever é uma coisa que as crianças pedem muito porque eles vêm a irmã que está na escola fazer os deveres (Mãe/Família n.º 2).

Nesses outros relatos, constata-se que os momentos de interação mãe-filho ocorridos mais à noite são voltados a experiências educativas com brincadeiras de faz-de-conta de escolinha organizadas por um adulto (a mãe) e, mesmo não se dando com tanta frequência, a prática da contação de historinhas em algumas famílias. Evidencia-se que essas brincadeiras fundamentam-se na educação disciplinadora e na supervalorização da escolarização com a preparação da criança para o seu ingresso futuro na escola. Veja-se um dos relatos: “Às vezes brinco com eles de escolinha, mas não tenho muita paciência e nem tempo, porque tenho que fazer o serviço da casa” (Mãe Família n.º 3). E outros:

Leio toda noite um pedacinho da bíblia e também livros de historinhas para as crianças, isso é bom para deixá-los mais calmos e serem mais comportados. Ajudo as crianças a se alfabetizar desde pequenos, em casa. Isso já é uma preparação para quando forem para a escola (Mãe/Família n.º 4).

Costumo sentar com elas para brincar de escolinha; faço desenhos para elas pintarem, principalmente para a de três anos que tem muita vontade de escrever, mas tenho que cuidar da pequena que é bebê, para não rasgar o caderno e os desenhos. Ela [o bebê] imita as maiores pegando o lápis certinho fazendo de conta que sabe escrever. [Neste relato, muitos risos da mãe ao descrever o interesse que o bebê já tem por lápis, cadernos] (Mãe/Família n.º7).

Tendo como base os autores da psicologia histórico-cultural, pode-se referir que as crianças passam a representar com frequência as brincadeiras de faz-de-conta, sobretudo as que estão sendo analisadas, mesmo que não vivenciem situações similares em instituições educacionais públicas; fazem-no em casa porque têm bases de conhecimento e vivenciam essas experiências por meio daqueles que vivem em seu entorno. Sob esse aspecto, ressalta Boto (2006, p.38): “[...] a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura”. Nessa questão, os pressupostos vygotksyanos, ao enfatizarem a importância do papel do outro social no desenvolvimento infantil, remetem à importância da educação nesse processo. E, para que isso se desenvolva com qualidade, são importantes o conhecimento e a consciência do que significa ser criança e ter infância na nossa sociedade.

Assim, embora se tratando da investigação das expectativas das famílias em relação à educação dos filhos menores de quatro anos antes da escolarização obrigatória e das experiências educativas vivenciadas por seus filhos, sob o ponto de vista das próprias famílias, não houve a intenção de questionar se a mãe precisa **ter ou não** entendimento intelectual sobre seu trabalho de mãe e nem desqualificar o conhecimento e a competência das

famílias para cuidar e educar os seus filhos, mas, não se pode deixar de enfatizar a importância do papel da família quanto à intervenção no desenvolvimento infantil, bem como indicar a necessidade de serem propiciadas condições favoráveis para o cuidar e o educar e de haver clareza do que se quer na formação dessa criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como em toda pesquisa que tenta estudar a educação infantil, quer seja a que acontece no âmbito da família, quer seja a que acontece na escola, o que envolve instituições de caráter educacional, nesta pesquisa também se fez necessária uma retomada de cunho histórico. As reflexões teóricas iniciais deste estudo mostraram que a concepção de *família* como principal entidade responsável pela proteção, educação e socialização da criança surgiu na modernidade. A criança que, até então vivia diluída no mundo adulto, passou a pertencer, sobretudo, a uma família nuclear. Capaz de suprir a afetividade necessária à criança, a família mostrou-se insuficiente para atender a todas as qualificações de que essa mesma criança necessitaria para inserir-se na sociedade moderna. Em seu auxílio, na educação das crianças, nasceu a *escola* como instituição pública de educação. A relação família/infância/escola, ao longo da história que se seguiu, passou por transformações importantes conforme destacamos no primeiro capítulo deste estudo.

Trazendo essa reflexão histórica para a sociedade brasileira, importa referir que, a partir da década de 1980, sob a perspectiva dos direitos humanos e em decorrência de várias pressões sociais motivadas por uma maior conscientização das necessidades das crianças, a família, a infância e a educação pública, passaram a ter caráter legal, e a criança avançou como sujeito de direitos.

Apesar desses avanços, Fullgraf (2001, p. 129) ao abordar as preocupações em torno da garantia dos direitos sociais no contexto urbano de Florianópolis, entende que “[...] pouco tem sido realizado para mudar efetivamente a dura realidade da situação das crianças, que continuam sendo marcadas pelas contradições da sociedade em que vivem, num grave contexto exacerbado de exclusão econômica, cultural e social”. Essa constatação também se mostrou evidente para crianças e famílias da localidade rural focalizada neste estudo. Lá, a garantia dos direitos sociais, mais especificamente o *direito à educação infantil*, ainda carece de implementação, levando-se em conta o direito das crianças e a complexidade social da vida familiar.

Nesse sentido, esta pesquisa investigou, no universo total de 46 famílias com crianças de zero a quatro anos da localidade rural de São José, município de Braço do Norte-SC, expectativas das famílias em relação aos serviços de educação pública gratuita e experiências educativas dessas crianças no âmbito familiar e social.

A análise do material levantado na localidade rural focalizada evidenciou a preponderância de um modelo de educação familiar centrado na disciplina para a obediência, postura relacionada a concepções de criança como um *vir-a-ser* e com predisposição para a rebeldia. Os relatos dos pais demonstram identificação da faixa etária de zero a quatro anos como constituída por sujeitos de *fácil cuidar e educar*, calcando sua visão de *infância* em uma perspectiva individualizada, fundamentada no corpo manipulável e moldável que permite ser disciplinado. Outras concepções familiares revelam divergências de opinião ao demonstrarem dificuldades em controlar esse mesmo corpo, cuja natureza incluiria facetas de uma maldade capaz de transgredir as imposições que lhes são prescritas, capazes de denunciar, de desejar.

No âmbito dessas concepções, características biológicas da infância, a exemplo de as crianças serem pequenas, caracteriza-as como ineptas para governar a si próprias; como sujeitos que ainda *não aprenderam a obediência*; pelo pouco contato social que estabelecem com um universo de entorno mais amplo, esses mesmos sujeitos facilitam a interferência dos pais em sua educação, tornando-se dóceis para com os adultos.

Com essa visão de educação, os pais consideram a dependência (física, emocional, social) da criança como sendo, não um processo do desenvolvimento infantil, isto é, uma condição da infância devido à sua tenra idade, mas, sim, uma condição oferecida pela natureza da infância favoravelmente ao início da educação. Daí as preocupações dos pais em iniciar a educação das crianças desde tenra idade, com bons ensinamentos para, mais tarde, não terem problemas com a desobediência em termos de enfrentamento das crescentes dificuldades educativas.

Essa visão foi resumida, por um dos informantes, com o verbete popular: “[...] é de pequenino que se torce o pepino”. Assim, constatou-se que se constrói uma prática de educação familiar para corrigir comportamentos, modeladora, prevendo a obediência, desde os primeiros anos de vida. O exercício dessa prática educativa revela a existência da família, como define documento publicado pela Associação Municipal de Assistência Social, a AMAS (1995, p.14) “[...] mais como instituição disciplinadora e repressiva do que defensora da liberdade dos indivíduos”.

Em convergência com uma educação disciplinadora, os relatos das famílias registram afirmações de pais acerca de bons resultados obtidos recorrendo somente a sua autoridade moral com o estabelecimento de muitos limites e restrições, citando-se, como exemplo disso, a manutenção de um restrito círculo de amizades para os filhos, bem como determinações de brincar só em volta da casa, não assistir por muito tempo à televisão, postura que termina por incluir disponibilização de pouco acesso a materiais lúdicos.

A presença de uma educação familiar calcada na disciplina para a obediência se evidencia como prática da reprodução do “Educo como fui educado”. De um lado, essa educação familiar tem como ganho particular os elos de solidariedade intergeracional no compartilhamento de conhecimentos sobre e na ajuda dos cuidados e educação dos filhos com as avós. Nesse caso, a figura da avó destaca-se como a principal orientadora e conselheira da educação familiar. Por outro lado, os pais encontram dificuldade de criar outras formas de educar as crianças, nos primeiros anos de vida, formas capazes de contribuir para seu desenvolvimento, com a sua aprendizagem, com a sua integração social no mundo e outras formas de expressão do seu ser.

Essas constatações evidenciam o desconhecimento dos pais sobre as potencialidades da função educativa da família, principalmente para os filhos nos primeiros anos de vida, revelando a solidão das famílias no processo de reflexão e apoio em se tratando da *educação infantil*. Instrumentalizar as famílias para ampliar a concepção acerca da educação familiar, com serviços locais e com pessoas especializadas, pode ser uma forma de implementação das reais considerações dos direitos humanos normalizados internacionalmente e promulgados na legislação brasileira com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos sociais enfatizando a educação.

A prática de cuidar e educar os filhos nos primeiros anos de vida, no âmbito domiciliar sob a responsabilidade da família foi manifestada pelos pais informantes como opção mais segura; indicando com precisão que “[...] uma criança criada por um familiar é melhor [...]”, fundamentalmente tendo como cuidadora a própria mãe e, quando necessário, a avó. A Tabela 11 apresentada no terceiro capítulo deste estudo demonstra que 89,13% das mães são as principais cuidadoras, seguidas das avós com 17,39%. O elemento determinante para confiar à mãe o papel de insubstituível educadora, segundo concepções dos pais, é o fato de que a criança é vista, em primeiro lugar, como responsabilidade da mãe.

É consistente, na afirmação das mães, o entendimento de que é muito importante a presença materna nos primeiros anos de vida ao lado da criança. Essa presença favorece acompanhar o crescimento de perto bem como o controle do comportamento dos filhos. Revela-se, com isso, um cotidiano privilegiado de sentimentos afetivos pautado em uma natureza boa, *paparicada* (ARIÈS,1981), mas que precisa ser mantida no bom caminho, necessitando de moralização e de educação. Essa concepção educativa constata contradições atribuídas à concepção da natureza infantil.

Quando a creche, como única forma regulamentada para o cuidado das crianças, não é oferecida, realidade apresentada na localidade pesquisada, são as famílias que se organizam

em relação ao cuidado da criança. Em situação normal, as mães cuidam de seus filhos. Havendo necessidade de a mãe se ausentar do lar por motivos de trabalho ou necessidades pessoais, recorre à rede familiar de parentes, tanto materna como paterna.

A substituição da mãe pela rede de parentesco nos cuidados dos filhos pequenos dá-se freqüentemente por ocasião da ausência das mães quando em consultas médicas, internação hospitalar, nos dias de pulverização de agrotóxico na roça ou quando as crianças não desejam acompanhar os pais na atividade laboral. Essa solução, como opção escolhida, é também determinada pela indicação da confiança de um parente para cuidar da criança com a mesma responsabilidade e zelo dos pais. .Dentre as pessoas com quem as mães dividem o cuidado dos filhos, as mais requisitadas são as avós. O envolvimento da avó no cuidado do(a) netinho(a) acontece, também, independentemente da necessidade da mãe de se ausentar do lar, mas motivada pela relação de sentimento, por sua experiência com a maternagem e sua tolerância com os caprichos, inabilidades e necessidades das crianças pequenas.

Nos dados de pesquisa, foi identificado o apoio extrafamiliar como uma forma de solução encontrada para os cuidados da criança na ausência da mãe. A opção por essa alternativa foi revelada nos relatos apenas de uma mãe que, além de trabalhar na roça e nos serviços domésticos da casa, é professora na localidade; no período em que se ausenta para o trabalho público, remunera uma família para cuidar da criança. A remuneração, provavelmente ocorra porque o cuidado, não sendo eventual, exige disponibilidade sistemática da família cuidadora.

Outra situação ocorre com as famílias que não possuem parentes na localidade, como é o caso das famílias migrantes recentes, empregados por um salário mínimo, as quais resolvem, no próprio âmbito domiciliar, a substituição materna, recorrendo a irmãos mais velhos que não estão em idade de trabalhar na roça, geralmente com menos de sete anos de vida, ou recorrendo à troca de favores, de forma gratuita, com a vizinhança.

Nos dados analisados de pesquisa, evidencia-se que a maioria das famílias com crianças de zero a quatro anos da localidade rural de São José – 39 delas – são conhecedoras da existência do direito das crianças de serem educadas e cuidadas, desde o nascimento, além do espaço domiciliar. Quanto ao conhecimento sobre esse direito, verifica-se que 60,87% das famílias informantes têm conhecimento de que as crianças de zero a três anos têm direito à creche gratuita; mas apenas 41,30% dessas famílias afirmam conhecer que esse direito se estende, também para as crianças do meio rural. Um baixo percentual, 4,35%, demonstra conhecer esse direito materializado em documentos legais. Dando ênfase a esse último dado, constata-se que a maioria dos informantes conhece a creche como instituição pública de

atendimento a crianças de pouca idade - zero a três anos –, talvez **pela sua existência física** como parte das instituições locais e não em razão da consciência do direito legal.

A hipótese formulada para esta pesquisa era que o desconhecimento do direito à educação para as crianças desde o nascimento, além do espaço domiciliar, faz com que as famílias com crianças de zero a quatro anos não tenham expectativas em relação a serviços de educação pública gratuita para seus filhos nessa faixa etária. Conclui-se que a hipótese é parcialmente confirmada porque, embora apenas 4,35% das famílias conheçam o direito promulgado em legislação, a maioria delas – 39 famílias – afirma ter conhecimento de que as crianças pequenas têm direito de serem cuidadas e educadas além do espaço familiar.

Mesmo sem a consciência do direito legal, os dados demonstram que as famílias pesquisadas conhecem a existência da alternativa de serviços públicos para compartilhar a educação dos filhos nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, os dados obtidos com a questão que buscou saber qual o tipo de ajuda a família gostaria que fosse oferecido pela administração pública para o cuidado e educação de seu(s) filho(s) pequeno(s), além do âmbito familiar, identificou-se, nas respostas de 44 famílias informantes, expectativas pelo equipamento-**creche**. Percebe-se que as famílias não conseguiram formular uma outra alternativa de serviço de educação pública para as crianças, em consonância com a realidade do seu contexto e das crianças como sujeitos de direitos por não conhecerem outro recurso além da creche, forma de atendimento vigente no meio urbano.

Em uma outra questão do questionário, elaborada sob forma aberta, buscou-se saber que tipo de ajuda para o cuidado e educação de seu(s) filho(s) pequeno(s), além do âmbito familiar, a família gostaria que fosse oferecido pela administração pública, na localidade de São José. Mais do que revelar conhecer a existência do equipamento creche, constatou-se que, entre as famílias entrevistadas da localidade rural de São José, sobretudo aquelas em que as mães têm como seu principal trabalho a roça e as responsabilidades pelas atividades do âmbito doméstico, manifestaram interesse em creches, não somente com fins de resolver a guarda das crianças durante o período de trabalho dos pais, pois o fato de a mãe trabalhadora rural poder conciliar o domicílio com o espaço produtivo permite realizar o prodígio cotidiano de harmonizar o cuidado da criança com o trabalho em tempo integral. Essa possibilidade de ter os filhos pequenos juntos a si, no local de trabalho, é demonstrada pelas mães como motivo de satisfação e prazer por poder acompanhar de perto o crescimento dos filhos, revelando interesse em manter suas crianças por perto.

Esse interesse em manter as crianças junto a si, porém, vem se contrapor ao desejo manifestado por algumas mães das famílias entrevistadas em poder contar com uma creche

para cuidar de seus filhos e, assim, ficarem liberadas a buscar uma nova opção de trabalho no meio urbano e, com isso, poder contribuir na renda familiar. Essa possibilidade pode ser concretizada em razão da proximidade da localidade rural de São José com o perímetro urbano do município de Braço do Norte. Tais manifestações evidenciam um desejo de liberação da mãe para o trabalho. Sob esse aspecto, revela-se, no meio rural, a mesma concepção presente nas famílias do meio urbano em relação ao direito das crianças de zero a seis anos a creche e pré-escola; trata-se de uma concepção relacionada somente ao direito da mãe trabalhadora e da família de menor renda, sem considerar a **infância de direitos** (FULLGRAF, 2001).

O fato de as famílias informantes demonstrarem a necessidade da creche como uma forma de liberar a mãe para o trabalho evidencia outra contradição, pois reconhecem a creche como possibilidade educativa ao manifestarem que é um espaço para a socialização, para a disciplinação por meio de uma rotina regida por horários e, sobretudo pela importância da existência de um professor específico para as crianças na faixa etária em questão. Nas entrelinhas dos relatos das mães, esse tipo de experiência educacional veio seguida do desejo também da prática do cuidar nos moldes maternos, ao demonstrarem preocupações com os cuidados higiênicos e contentamento por uma creche em período parcial. Esse reconhecimento de possibilidade educativa fora do âmbito familiar, no entanto, torna-se contraditório quando as mães revelam preocupações com a proteção de seus filhos, quando percebem a creche como um espaço público que se torna ameaçador pela proximidade de convívio maior com outras crianças, com experiências diversas.

Embora as famílias informantes deste estudo tenham expectativas de poder contar com uma creche, os dados dos relatos analisados evidenciaram que tais famílias sabem dos obstáculos que se interpõem a esse benefício, a exemplo do isolamento geográfico das residências, característica peculiar do meio rural, fato que instaura dificuldades com o transporte das crianças na ida e no retorno à creche. Constata-se que esse também é um fator desmotivador das famílias para desejarem contar com serviços de educação pública na localidade na forma do equipamento creche.

Ao confirmar que a totalidade das crianças da localidade focalizada passa os quatro primeiros anos de vida em casa com a mãe, a pesquisa revela o âmbito familiar como o único contexto de vida cotidiana da criança. Esse contexto segue uma rotina repetitiva que se divide entre brincar e acompanhar os pais na roça.

Embora os lugares das brincadeiras estejam restringidos aos “limites da casa da criança”, constata-se, nos dados de pesquisa, que as crianças de zero a quatro anos da

localidade focalizada são privilegiadas com tempo e horários livres. Assim, lhes é dado viverem uma infância não atrelada ao cumprimento de agendas lotadas com várias atividades relacionadas a sua formação pelas exigências que se impõem como obrigatórias à preparação da aprendizagem futura. Isso talvez possa significar vantagens à criança do meio rural em relação à maioria das crianças do meio urbano.

A vantagem que a criança do meio rural tem em relação a crianças do meio urbano na disponibilidade de tempo para brincadeiras é também evidenciada na questão do espaço. A localidade focalizada felizmente conserva, com amplitude, a riqueza de uma vida próxima à natureza. Constatou-se, em contrapartida, que as crianças são privadas de liberdade para explorarem todo esse contexto em suas brincadeiras, em consequência de uma preocupação acentuada das famílias em protegê-las contra possíveis acidentes. Essa prática se configura em uma educação familiar pautada na proteção da criança, quando associada ao controle, mantendo-a restrita aos cercados de sua casa.

Outra revelação da pesquisa refere-se ao fato de as crianças de zero a quatro anos viverem, quase que exclusivamente, dentro da família e em casa. O compartilhamento de momentos de brincadeiras e de socialização ocorre quase que somente com as crianças e os adultos do âmbito familiar nuclear e da rede de parentesco. Esse contato limita-se aos irmãos, mãe e pai; estende-se a avós, tios, primos e primas quando moram próximos da casa da criança ou fica restrito a eventos familiares, como, por exemplo, visitas dominicais, festas de casamento e aniversários. Desse modo, constata-se que as crianças de zero a quatro anos da localidade focalizada caracterizam-se por falta de contato social amplo. Essas revelações confirmam a segunda hipótese desta pesquisa: as crianças dessa faixa etária têm restringidas suas oportunidades educativas de convívio com seus pares e de desenvolvimento de modos de expressão de linguagens e de brincadeiras para além do espaço familiar.

A revelação aludida anteriormente pode ser melhor explicada por vários fatores. O primeiro deles está relacionado com o isolamento geográfico a que as crianças do meio rural em geral e, em particular, da localidade pesquisada, estão sujeitas. À distância entre as residências acrescenta-se uma educação familiar baseada na proteção associada ao controle. A experiência cotidiana das relações sociais das crianças de zero a quatro anos dá-se com quem ela passa o dia: os adultos que cuidam dela, as mães e as avós quando moram na mesma casa ou são solicitadas a ajudar nos cuidados dos filhos pequenos.

Quanto a situações cotidianas de aprendizagem mais ampla, constatou-se que as crianças menores de quatro anos são priorizadas com atendimento de necessidades fundamentais que se resolvem com o cuidado. A oferta de materiais lúdicos (como os

brinquedos de jogos com regras, livros de historinhas infantis e brinquedos didáticos para pintar e desenhar) específica para atender a necessidades e interesses das crianças dessa faixa etária mostrou-se muito reduzida. Constatou-se que, em algumas casas, além de insuficientes, pertenciam somente às crianças de maior idade que já estavam na escola obrigatória, e, em outras, simplesmente inexisteriam por serem considerados materiais de pouco significado e complexos para a idade em que as crianças ainda não sabem ler, jogar e escrever.

O universo lúdico das crianças carece de diversificação no entrelaçamento entre brincadeiras com brinquedos industrializados e brincadeiras tradicionais, com brinquedos eletrônicos ou didáticos de regras explícitas. As brincadeiras tradicionais, encontradas entre as crianças, revelaram-se uma continuidade da forma de brincar da época da infância de seus pais. Verificou-se que algumas delas já fazem parte da vida das crianças, mesmo entre as menores de quatro anos, como é o caso do balanço em árvores. Brinquedos tradicionais industrializados foram encontrados, mas em pequenas quantidades e em aspecto precários. Existe pouca rotatividade em decorrência de as crianças ganharem brinquedos somente em ocasiões muito especiais, como é o caso do Natal. Quanto aos brinquedos eletrônicos, estão quase que totalmente ausentes no cotidiano das crianças.

Outra questão a ser ressaltada está relacionada à mãe cuidadora da criança em tempo integral, assumindo essa jornada completamente e somente por ela. Algumas mães revelam dificuldades em conciliar o trabalho doméstico e da roça com os cuidados da criança. Outras revelam dificuldades na organização do seu dia-a-dia pela falta de paciência em lidar com as crianças dessa faixa etária.

As dificuldades apontadas demonstram claramente que a quantidade de tempo dispensado pelas mães em interações de brincadeiras com a criança durante o dia é significativamente reduzida, ocorrendo com mais frequência no período da noite. Em geral, nesse período, são realizadas brincadeiras de faz-de-conta, organizadas pela mãe, como por exemplo, as de escolinha e de ler historinhas fundamentadas numa supervalorização da escolarização com a preparação da criança para o seu futuro ingresso na escola.

Comparando-se o que foi observado nesta pesquisa em relação ao *sentimento moderno da família*, na visão de Philippe Ariès (1981), vista como instância fechada, organizando-se em torno da criança e sendo responsabilizada por sua proteção, educação e socialização, pode-se afirmar que, na localidade focalizada, essa concepção parece prevalecer, já que o cuidar e o educar são tomados como função exclusiva da família até o ingresso dos filhos na educação formal (pré-escolar).

Essa conclusão contrapõe-se à idéia presente em Arroyo (1994), em trabalho apresentado no Seminário Nacional de Educação Infantil (realizado pelo MEC/BR, em agosto de 1994), ao discutir o significado da infância, quando afirma que a infância se apresenta como categoria social e sujeito de direitos públicos e não mais apenas como categoria somente familiar, tornando-se objeto de deveres públicos do Estado.

Durante a realização das entrevistas desta pesquisa, observou-se uma satisfação das famílias com os serviços oferecidos pelo Posto de Saúde e com o atendimento domiciliar prestado pelas Agentes Comunitárias de Saúde na orientação e prevenção na saúde dos filhos antes e após o nascimento. Essa satisfação apresentada em relação ao serviço público prestado na área da saúde contrapõe-se a um sentimento de ausência do poder público quando o assunto é educação das crianças até a escolarização obrigatória.

Não ignorando a capacidade dos pais do meio rural de criarem seus filhos, considera-se, com uma das conclusões desta pesquisa, ser de grande relevância a oferta pelo poder público de serviços de educação pública, em moldes semelhantes aos oferecidos na área da saúde, tendo como referência o Programa de Saúde Familiar - PSF. Esses serviços poderiam ser oferecidos com profissionais especializados na área de educação infantil, em um espaço apropriado para esse fim ou por meio de visitas a domicílio. Para as crianças, do meio rural, é importante a garantia do que têm de mais rico, vivenciar suas experiências no seu contexto junto a natureza.

Com esses serviços de apoio, as famílias teriam como dirimir suas dúvidas, buscar apoio emocional e psicológico e, dessa forma, dividir suas responsabilidades nos cuidados e na educação dos filhos. Além de trazer grandes benefícios tanto para os pais como para as crianças, o que juridicamente é um de seus direitos, o poder público estaria cumprindo mais uma de suas obrigações.

Apesar de as famílias não se sentirem cobradas e responsabilizadas pelas funções de cuidado e de educação, faltam-lhes alternativas de apoio para tal responsabilidade. Em razão disso, com este estudo, espera-se contribuir para apontar não só a necessidade como a importância da criação de serviços públicos que valorizem o espaço familiar como um todo e partilhem com as famílias a responsabilidade de oportunizar a crianças pequenas uma educação infantil digna com a garantia dos seus direitos de ampliação de suas experiências com acesso a livros, jogos e materiais lúdicos diversos compatíveis com interesses e necessidades da faixa etária em estudo aqui, com oportunidades sociais novas, com brincadeiras, com atenção individual, com construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- AMAS. **Famílias de crianças e adolescentes: diversidade e movimento/AMAS**. Belo Horizonte: 1995.
- ARIÉS, Philippe. **A História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. O Significado da Infância. In: **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p.88-92.
- BARRETO, Ângela M, Rabelo. Educação Infantil no Brasil: Desafios colocados. In: **Grandes Políticas para os pequenos, Educação Infantil**. Cadernos CEDES, nº 37, Papirus, 1995.
- BAZILIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**São Paulo: Cortez, 2003.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONDIOLO, J A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**.9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BORBA, Ângela Myer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In Brasil. Ministério da Educação, Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica 2006.
- BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar; JR. KUHLMANN; Moyses (Orgs). **Os Intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 2000.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069, 13 de julho de 1990. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CANDAU, Vera Maria. **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Cultuar ou cultivar. In: **Cultura, socialismo e democracia**. Teoria e Debate. Nº 8, outubro, novembro, dezembro, 1989.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais processos ideológicos na teoria da educação. Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1983.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.

CUNHA, Marcos Vinicius. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

DALLARI, D. de A. **O que são os direitos da pessoa**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____ **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. (Coleção Polêmica).

DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade** – Revista de Ciência da Educação. V. 26, Nº 91- Mai./Ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **O que nos adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas**. Revista Espaço Acadêmico – Nº 34- Março/2004.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A construção do Projeto de Pesquisa**: In Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, Ed. 22ª, 2003, P. 31-50

DIDONET, Vital. A importância da educação nos primeiros anos de vida. (Mesa-redonda) In: **Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente**. Brasília: UNESCO Brasil, 2003. (Simpósio Realizado em Brasília, de 23 a 25 de abril de 2002).

DORNELLES, J. R. **O que são direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança *cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira-, e ARAJO, Sara Barros. **Entre o risco biológico e o risco social**: um estudo de caso. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid> . Acesso em 09/02/2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** – Nascimento da Prisão. Petrópolis, Vozes, 1999c [Obras essenciais].

FREITAS, Marcos Cezar de e JR. KUHLMANN, Moyses (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FUKUI, Lia Freitas Garcia. **Sertão e bairro rural**/ Lia Freitas Garcia Fukui. São Paulo: Atica, 1979. (Ensaio; 58)

FULLGRAF, Jodete B. G. **A Infância de Papel e o Papel da Infância**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2001.

GANDINI, I., EDWARDS, C. (Orgs) **Bambini**: a abordagem italiana a educação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GÈLIS, Jacques. A individualização da criança: In: ARIÉS, Philippe; CHARTIER, Roger Chartier (Orgs). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Atlas, 1999

ISOTTON, Andréia Patrícia Probst. **Os 1ºs Jardins de Infância e as congregações religiosas em Rio do Sul (1038-1961)**. Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura – CCE/FAED/UEDESC, Florianópolis, 2003.

JR. KUHLMANN, Moyses . **Educação Infantil e Currículo**. In Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios / Ana Lucia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 62)

_____. **Educando a Infância**. In 500 anos de Educação no Brasil. (Orgs) Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho, Cynthia Greive Veiga. Autentica, Belo Horizonte, 2000a.

_____. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, nº 14, p.5-7, Mai/Jun/Jul/Ago 2000b.

KALOUSTIAN, Silvio Manoung (Org.) **Família brasileira, a base de tudo**. 3. ed. – São Paulo : Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**/ Tizuko M. Kishimoto (Org); - 4. ed.- São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O brincar e suas teorias**/ Tizuko M. Kishimoto (Org). São Paulo. Pioneira, 1998.

KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabe F. P. (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1982.

_____. (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

LIMA, Alceu Amoroso. **Os Direitos do Homem e o Homem sem Direitos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Lüdke E.D.^a André.** _ São Paulo: EPU,1986

MACHADO, Maria Lucia de A. **Exclamações, Interrogações e Reticências. Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky.** Tese de mestrado. Puc. São Paulo: (mimeo), 1992.

MALISKA, Marcos Augusto. **O Direito a Constituição e a Educação.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2001.

MAMEDE, Márcia Mendes. **A criança na família e a família da criança.** Disponível em internet www.tvebrasil.com.br/salto/boletins 2001. Acesso 25/04/2006

MARCÍLIO, M^a Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP.** Dossiê dos Direitos Humanos no Limiar do Século XXI, nº 37, p. 46-57, Mar.-Maio, 1998

MARTINS, Rosimari K. e MARTINS, Beatriz de O. e S. M **Desenvolvimento Infantil** sob o enfoque sociológico histórico, antropológico e pedagógico. Caderno Pedagógico. UDESC/EAD, 2003.

MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução crítica à sociologia rural.** Coleção estudos rurais São Paulo: HUCITEC, 1981.

MENEZES, Marina. **Projetos e Práticas Familiares:** expectativas dos pais sobre o futuro dos filhos. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2000.

MINAYO, Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte:** O desafio da Pesquisa Social. In Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, Ed. 22^a, 2003, p. 9-29.

MONTANDON, Clépâtre. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças: In. **Revista de Ciência da Educação.** Campinas. V.26, nº 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005.

MUSATTI, Tullia. **La giornata del mio bambino:** Madri, lavoro e cura dei piu piccoli nella vita quotidiana. Con saggi di Giuseppe Bove, Patricia Orsola Ghedini, Susana Montovani e Leonarda Roveri., Bologna, Il Mulino 1992.

MUSATTI, Tullia. **Programas educacionais para a pequena infância na Itália.** Trabalho apresentado no GT Educação da Criança de 0 a 6 anos, durante a 25^a Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

NETO, Cruz Otavio. **O trabalho de campo como descoberta e criação:** In Pesquisa Social: teoria, método e criatividade/ e outros autores Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p.51-66.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. **Do outro lado:** A Infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2001.

OLIVEIRA, Z. R. De. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. Coleção Docência em Formação. São Paulo: Cortez, 2002.

O primado dos “bons costumes” na educação dos filhos. Disponível em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo_9771, Acesso em 30/09/2006

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel. **Saberes sobre as crianças.** Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997.

_____ (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PLAISANCE, Eric. **Détérminants et processus conduisant les parents à recourir à tel ou mode d'accueil des enfants de moins de trois ans.** Projeto de pesquisa coordenado por Eric Plaisance em colaboração de Catherine Bouve. Centre de recherche sur les liens sociaux, Université René Descartes – Paris 5, 2006.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da infância** In Educação & Sociedade, v. 25, Nº 86- Jan./Abr. 2004.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Grafia, 1999.

REITAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR, Moyses (orgs) **Intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIZZINI, Irene. **O Século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil / Irene Rizinni; ilustrações de Pedro Pamplona. – Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura : USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia/ Eloísa Acires Candal Rocha. – Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. 290 pp. (Tese Nup;2).

ROCHA, Ruth. **Os Direitos das Crianças segundo Ruth Rocha.** Ilustrações de Eduardo Rocha. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres Ribeiro (Orgs). **Família em Processos Contemporâneos**: Inovações Culturais na Sociedade Brasileira. São Paulo. Loyola, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

_____. **As Crianças e as Organizações** - Desafios de instituições para a infância. Cidade Solidária, nº 4, p. 24-27, 2000.

SARTI, A. C. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres.** Campinas: Autores Associados, 1995.

SELLTIZ, Wrightsman e Cook. **Métodos de pesquisa nas relações sociais** / Organizadora da. 4ª edição norte-americana Louise H. Kidder; (tradutores Maria Martha Hubner d'Oliveira, Miriam Marinotti Del Rey); - 2ª ed. Brasileira / coordenadores José Roberto Malufe, Bernadete A. Gatti. _ São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** / Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

SOARES, Natalia Fernandes. **Os Direitos das crianças: nas encruzilhadas da proteção e da participação** Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 2002.(mimeo).

SOUZA, Marli Palma. Crianças e adolescentes: absoluta prioridade. **Revista Katalyses.** UFSC, nº 2, p.41-48, maio/1998.

TELLES, Vera da Silva. **Direitor Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

UNESCO. **Educação E Cuidado na Primeira Infância: grandes desafios** / tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Brasília: UNESCO Brasil, OECD, Ministério da Saúde, 2002.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2006: Excluídas e Invisíveis.**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Direitos Humanos e Cidadania/** Giovani Mendonça Lunardi...[et. al.]. – Florianópolis:Udesc,2004.

VASCONCELOS, Edgar de. **Sociologia Rural** Universidade Federal de Viçosa – Viçosa/MG, Imprensa Universitária, 1977.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Mensagens do abandono. **Revista de História.** Velha Infância/ A trajetória das crianças no Brasil. Ano 1, nº 4, p. 30-35, Outubro 2005.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar.** Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.

WOORTMANN, Ellen. **O trabalho da terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa.** / Ellem Woortmann e Klass Woortmann. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ANEXOS

ANEXO I

**ASSACI- ASSOCIAÇÃO SOCIAL DE ASSISTENCIA E
CIDANIA**

PROJETO TÉCNICO

CRECHE ESCOLA UM LUGAR DE PROTEÇÃO

Braço do Norte, 20 de fevereiro de 2004.

REGIME DE ATENDIMENTO:

Apoio Sócio Educativo Em Meio Aberto

ENTIDADE REPOSNÁVEL: Associação Social de assistência e Cidadania

CNPJ: 01.959.183/001-28 **Inscrição no CMAS:** 29/01/2004

LOCAL: Comunidade de São José

ESPAÇO FÍSICO: Escola Isolada Foz do Rio Amélia

DADOS DO REPRESENTANTE LEGAL DA ENTIDADE:

NOME: Alzira Boeing Schurhoff

ID: 5/R 586 664 **CPF:** 003 371 819-93

CARGO: Presidente

ENDEREÇO: Rodovia SC 482, Km 11 S/N Bairro São José Braço do Norte S/C

RESPONSÁVEL PELA EXECUÇÃO DO PROJETO:

NOME:

CARGO: Coordenador

RESPONSÁVEL PELA ELABORAÇÃO DO PROJETO:

Ângela Maria Bento Candido

Assistente Social

APRESENTAÇÃO

A **Associação Social de assistência e Cidadania** se propõe a contribuir para o aprimoramento social, prestar serviços amplamente, na área educacional, na saúde, bem como assistência familiar, promover e desenvolver programas de integração social, capacitar profissionais da comunidade, valorizando a pessoa humana. Enfim, integrar as crianças e suas respectivas famílias à sociedade, contribuindo na proteção e afastamento de áreas de risco que a agricultura de fumo proporciona a estas crianças filhas de agricultores. Todo programa se apoiara em primeiro plano na Educação de crianças de 01 à 03 anos e 04 a a 06 ano, o primeiro se reporta mais na qualidade de proteção e socialização, o segundo na filosofia do construtivismo.

Durante o período de atendimento as atividades estarão voltadas para: o lazer, momentos lúdicos, dirigidos a sociabilidade, orientação e exercícios de higiene pessoal e ambiental, comemorações e atividades direcionadas para o desenvolvimento sadio.

Alem de todas as atividades valorizamos a incentivaremos a preservação do meio ambiente, aulas práticas na hortinha da creche.

JUSTIFICATIVA

A **Associação Social de assistência e Cidadania**, é uma entidade sem fins lucrativos, de Prestação de Serviços de ação Social á Comunidade.

A exclusão social e a pobreza de algumas situações por se tratar de agregados são fruto dos desequilíbrios econômicos, de estruturas sociais injustas, da exploração dos indefesos, da carência de conhecimentos.

Os problemas sociais são manifestações patológicas do organismo social como um todo; origina-se de situações estruturais da sociedade e da mentalidade das pessoas, conduzindo-lhes as condições de vida sub-humanas e produzindo a marginalização socioeconômica e cultural de indivíduos e populações.

CARACTERIZAÇÃO

Crianças oriundas de família agricultoras, alguns donos de terras outros agregados, sem lugar adequado para deixar as crianças enquanto trabalham, na faixa de 01 a 06 anos na comunidade na comunidade de São José e Rio Amélia, Município de Braço do Norte.

OBJETIVOS: Atender a toda a comunidade de São José e Rio Amélia. Especificamente para 25 crianças de 01 a 06 anos de idade, proporcionando-lhes alimentação, educação, noções de higiene, cidadania, em regime semi-aberto de 07 às 19Hs.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Oferecer 12 horas diárias de apoio psico-pedagógico, espiritual, cultural, ambiental e medico odontológico, de segunda á sexta feiras a 40 crianças distribuídas obedecendo a faixa etária.

Orientar e propiciar apoio sócio familiar no sentido de fortalecimento dos vínculos familiares.

Fornecer alimentação adequada e necessária à faixa etária e condições nutricionais.

Desenvolver ações essenciais no que diz respeito a higiene pessoal e coletiva no âmbito físico.

Integrar ações com a unidade sanitária garantido a prevenção da saúde da criança que faz parte do programa.

Desenvolver atividades lúdicas-educativas.

Desenvolver ações criativas direcionadas a alfabetização Educação Infantil.

CAPACIDADE DE ATENDIMENTO:

METAS:

Atingir os objetivos propostos, dentro do período estabelecido pelo convênio no atendimento integral gratuito durante 12 horas diárias de apoio psico-pedagógico, espiritual, cultural, ambiental, clínica geral e médico odontológico de segunda a sexta feira para 25 crianças de 01 a 06 anos.

METODOLOGIA

DINAMICA OPERACIONAL: O processo de atendimento visa ao desenvolvimento e formação integral das crianças no seu contexto sócio-familiar, promovendo-se o crescimento pessoal com vistas a construção futura de um projeto de vida.

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO: De acordo com o regimento interno da entidade a Associação - funcionará regularmente no ano de 2004, com programas de creches-escolas das segundas e sexta feiras das 07 as 19 horas com previsão em média de 210 dias letivos.

Terá, portanto, uma previsão para o atendimento de 25 crianças diariamente e suas respectivas familiares indiretamente.

As distribuições de atividades pedagógicas e sócias dinâmicas serão trabalhadas a partir de recepção, de acordo com seguinte programa:

08:00 ás 08:15-

Momento cívico, explanação de noções sobre o civismo

08:15 ás 8:45-

Café da manha (pão, biscoito, mingau, bolo, vitaminas, frutas, leite etc.)

08:45 ás 11:20

Atividades pedagógicas

11:15 às 12:15-

Almoço: arroz, feijão, macarrão, verduras, ovos, carnes, frango, peixe, massas, laticínios, sobremesa e etc. Conforme o cardápio elaborado pela Nutricionista.

12:15 às 12:30-

Higiene bucal (escovação de dentes)

12:30 às 13:30-

Repouso (horário destinado ao descanso-dormir ou repousar)

13:30 às 14:15

Atividades lúdicas e religiosas.

14:15 às 14:30-

Lanches: sucos, leite, vitaminas, chocolate, bolo, biscoito, frutas, etc.

14:30 às 17:30 – Atividades lúdicas

17:30 às 18:00 – Encerramento entrega das crianças

PLANO DE AÇÃO

Respeito a condição peculiar da criança, como pessoa em desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Preservação da identidade, ambiente de respeito e dignidade.

Fornecimento de material de higiene individualizado.

Fornecimento de materiais educativos, pedagógicos e lúdicos.

Atendimento médico, psicológico, odontológico e farmacêutico, utilizando-se preferencialmente os recursos da comunidade em caráter preventivo e de recuperação da saúde.

Garantia da alfabetização das crianças de 04 a 06 anos, mediante atendimento direto na própria entidade.

Desenvolvimento de atividades culturais esportivas e de lazer para as crianças de 01 a 06 anos, em caráter complementar e em horário alternado à pré-escola.

Seleção, formação e treinamento de recursos humanos, de materiais planejada e sistemática, adequando-os ao atendimento.

Execução de programa pedagógico visando o desenvolvimento e crescimento das crianças sob a orientação de um profissional habilitado.

Condições adequadas de habilidade, higiene, salubridade e segurança das instalações físicas.

Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento das crianças e do estado de vacinação.

Vigilância nutricional e recuperação de crianças desnutridas.

Seleção através de visita domiciliar a todas as famílias que farão parte do programa.

Acompanhamento psicossocial as famílias que fazem parte dos programas.

CRONOGRAMA/2004

Atividades	jan	fev	mar	abril	maio	jun	jul	agos	set	out	nov	Dez
Visitas domiciliar	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Encaminhamento			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Curso Monitores			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Planejamento pedagógico		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Reunião com pais			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Reunião com a Associação		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

ORÇAMENTO

AÇÕES	VALOR MES	TOTAL / 11 MESES	PARCERIA
Material/ escritório	100,00	1.100,00	
Material didático/ pedagógico	200,00	2,200,00	
Material de Consumo	200,00	2,200,00	
Alimentação	1,250,00	13,750,00	
Recursos humanos	1,200,00	1,300,00	
TOTAL ANO		20,550,00	

AMPLIAÇÃO DA REDE

AÇÕES	VALOR	PARCERIA
Móveis e utensílios domésticos	3,500,00	
Roupa de cama mesa e banho	1,500,00	
Colchões	2,000,00	
TOTAL	7,000,00	ASSOC./FIA

PATROCINIO/PARCEIROS

Os programas são de responsabilidade da Associação Social de Assistência e Cidadania, com a parceria da Secretaria Municipal de Educação e FIA.

Não é descartada a possibilidade de algumas promoções para contribuir com a manutenção do programa.

PROCESSO AVALIATIVO

A avaliação será realizada no decorrer de todo o Processo, sujeito a mudanças de acordo com a necessidade que possa surgir, utilizando-se do instrumental necessário, sendo estes, visitas domiciliares, acompanhamento das famílias e reuniões com monitores e a diretoria da Associação, para efetivar a avaliação do processo.

Este projeto não tem a pretensão de encerrar o problema, mas de contribuir com a busca de solução para os mesmos.

ANEXO II - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PAIS (ou responsáveis). PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS MENORES DE QUATRO ANOS DO MEIO RURAL

Nome da pessoa que respondeu o questionário: _____

Relação na família: () pai; () mãe; () avó ou avô () outra

Nome da Agente Comunitária que atende à família: _____

Características socioeconômicas, sociodemográficas e socioculturais da família.

1. Pais (ou responsáveis):

<p>1.1. Idade da mãe: a) Até 20 anos; b) de 20 a 30 anos; c) de 30 a 40 anos; d) mais de 40 anos.</p> <p>1.2 Idade do Pai: a) Até 20 anos; b) de 20 a 30 anos; c) de 30 a 40 anos; d) mais de 40 anos.</p> <p>1.3 Naturalidade da mãe: a) localidade de São José; b) outras localidades de Braço do Norte; c) outro município do Estado SC; d) outro Estado.</p> <p>1.4. Naturalidade do pai: a) localidade de São José; b) outras localidades de Braço do Norte; c) outro município do Estado SC; d) outro Estado.</p> <p>1.5. Principal trabalho da mãe: a) somente no lar. b) na lavoura; c) como doméstica; d) diarista; e) operária; f) outro: _____</p> <p>1.6. Principal trabalho do Pai: a) na lavoura; b) motorista;</p>	<p>c) comerciante; d) operário; e) em granjas; f) outro: _____</p> <p>1.7. Quanto tempo a mãe dispensa diariamente para o trabalho, mesmo aquelas que trabalham somente no lar: a) até 4:00 h; b) mais de 4 até 6:h; c) mais de 6:00 até 8:00 h; d) mais de 8:00 até 10:00 h; e) mais de 10:00 até 12:00 h; f) mais de 12:00 h.</p> <p>1.8. Quanto tempo o pai dispensa diariamente para o trabalho (incluindo tempo de locomoção): a) até 4:00 h; b) mais de 4 até 6:h; c) mais de 6:00 até 8:00 h; d) mais de 8:00 até 10:00 h; e) mais de 10:00 até 12:00 h; f) mais de 12:00 h.</p> <p>1.9. Grau de escolaridade da mãe: a) analfabeta; b) Ensino Fundamental completo; c) Ensino Fundamental incompleto; d) Ensino Médio completo; e) Ensino Médio incompleto; f) Ensino Superior completo; g) Ensino Superior incompleto; h) Pós-Graduação.</p>
---	---

Características socioeconômicas, sociodemográficas e socioculturais da família.

<p>1.10. Grau de escolaridade do pai:</p> <p>a) nalfabeto; b) Ensino Fundamental incompleto; c) Ensino Fundamental completo; d) Ensino Médio incompleto; e) Ensino Médio completo; f) Ensino Superior incompleto; g) Ensino Superior completo. h) Pós-Graduação.</p> <p>1.11. Caso a principal renda da família é a agricultura, informe sua relação com a terra em que trabalha:</p> <p>a) proprietário; b) meeiro; c) arrendatário; d) empregado.</p> <p>1.12. Renda mensal familiar:</p> <p>a) menos de um salário mínimo – R\$ 300,00; b) 1 salário; c) de 2 a 3 salários; d) de 4 a 5 salários; e) de 6 a 7 salários; f) mais de 8 salários.</p> <p>1.13. Há quanto tempo a família mora na localidade de São José:</p> <p>a) até um ano; b) de 1 até 3 anos; c) de 3 até 5 anos; d) de 5 até 10 anos; e) mais de 10 anos.</p> <p>1.14. Quanto tempo os pais assistem á TV diariamente:</p> <p>a) até 1 h; b) de 1h a 2 h; c) de 2h a 3 h; d) mais de 3 h.</p>	<p>1.15. Quantas pessoas moram na residência:</p> <p>a) até 2 pessoas; b) de 3 a 5 pessoas; c) de 6 a 10 pessoas; d) mais de 10 pessoas.</p> <p>1.16. Quantas crianças de 0 a 4 anos na família? _____</p> <p>1.17. Assinale uma ou mais alternativas que apontem o que a família costuma fazer nos finais de semana:</p> <p>e) normalmente fica em casa; f) normalmente fica em casa e vai à missa ou ao culto na igreja da localidade; g) normalmente passeia em casa dos parentes; h) passeia em Braço do Norte; i) outra: _____</p> <hr/> <p>1.18. Principal ascendência étnica da família:</p> <p>a) alemães; b) italianos; c) polonês; d) portugueses; e) africano; f) indígena; g) outra: _____</p> <p>1.19. Assinale a alternativa dos programas de TV a que os pais (ou responsáveis) mais assistem:</p> <p>a) novelas; b) jornal/noticiário; c) desenhos animados; d) futebol; e) programas religiosos; f) globo rural; g) outro: _____</p>
--	---

O cotidiano da criança de 0 a 4 anos.

<p>3.1. O que seu(s) filho(s) costuma(m) fazer durante o dia?</p> <p>a) Assistir à TV; b) brincar dentro de casa; c) brincar em volta de casa; d) brincar na vizinhança; e) brincar na casa de parentes; f) acompanhar os pais no trabalho; g) Outra: _____</p>	<p>h) brincadeiras em que a criança utiliza objetos improvisando brinquedos; i) brincadeiras de dançar e cantar; j) brincar de ler e contar historinhas; l) brincar de escolinha (escrever, desenhar); m) outra: _____</p>
<p>3.2. Com quem seu(s) filho(s) gosta(m) de brincar?</p> <p>a) Costuma brincar sozinho; b) com outras crianças pertencentes à família; c) com amiguinhos vizinhos; d) com os pais; e) outros: _____</p>	<p>3.4. Quantas horas seu(s) filho(s) costuma(m) ficar na frente da TV:</p> <p>a) menos de 1 h; b) de 1 a 2 h; c) de 2 a 3 h; d) de 3 a 4 h; e) mais de 4 h.</p>
<p>3.3. Quais brincadeiras seu(s) filho(s) costuma(m) brincar?</p> <p>a) Com brinquedos eletrônicos (computador, videogame, brinquedos de controle remoto); b) de joguinhos (de tabuleiro: dama, loto, trilha e de montar: lego, outros de encaixe); c) brincadeiras de faz-de-conta (imitando os adultos); d) brincadeiras com brinquedos industrializados (carrinhos, bonecas, bola...); e) brincadeiras de pular corda; f) brincadeiras com balanço; g) brincadeiras de subir em árvores, tomar banho no rio;</p>	<p>3.5. No tempo em que os pais se dedicam à criança, o que costumam fazer?</p> <p>a) Brincar; b) contar histórias; c) ensinar a trabalhar; d) sair para passear; e) brincar de desenhar; f) assistir à TV juntos; g) outra: _____</p> <p>3.6. Eventos em que seu(s) filho(s) costuma(m) participar?</p> <p>a) Festinhas de aniversário; b) festas da localidade (religiosas); c) festas da escola; d) nunca participa (m) de festas fora de casa; e) festas populares que acontecem em Braço do Norte.</p>

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- Expectativas das famílias.

- Facilidades e dificuldades na educação dos filhos.
- Ajuda no cuidado e na educação dos filhos na família.
- Ajuda no cuidado dos filhos fora do âmbito familiar.
- Direito à educação pública das crianças de zero a quatro anos.
- Expectativas dos pais em contar com este apoio no serviço público.
- Tipo de apoio.

2- Experiências educativas das crianças de zero a quatro anos.

- Cotidiano das crianças de zero a quatro anos, rotina.
- Tipos de brincadeiras.
- Parceiros de brincadeiras
- Local para brincadeiras.

ANEXO IV

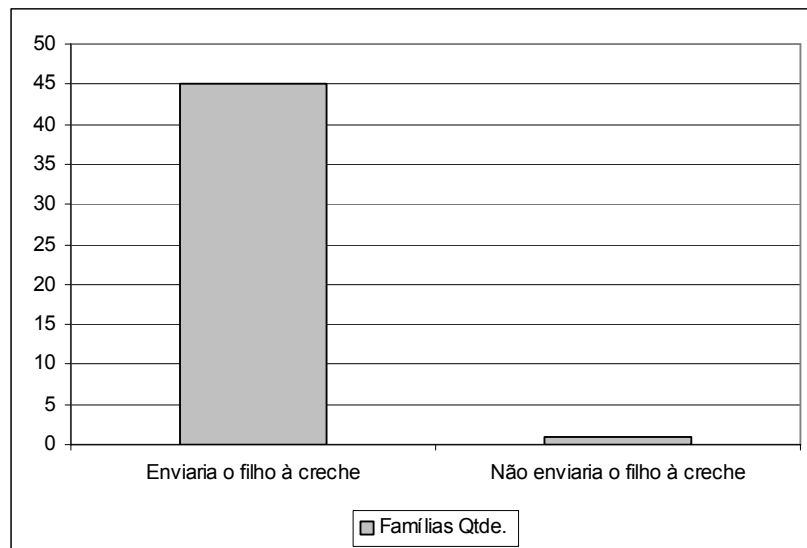


Figura 1: Opção de enviar filho à creche caso houvesse alguma na localidade.

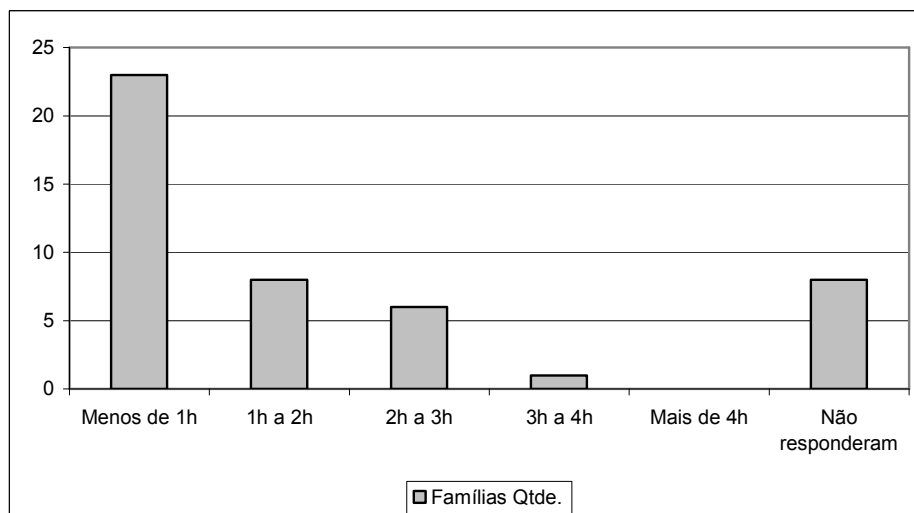


Figura 2: Tempo em que os Filhos Assistem TV

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

Motivo	Famílias	
	Qtde.	%
Não é um bom lugar para a criança pequena	0	0,00
A criança é melhor cuidada em casa	1	2,17
Não aprender comportamento indesejável com outras crianças	6	13,04
Aprendem mais em casa do que na creche	0	0,00
Não ser bom para a mãe	0	0,00
Outro	0	0,00

Tabela 1: Motivos pelos quais as famílias não levariam os filhos à creche, caso houvesse uma na localidade.

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006

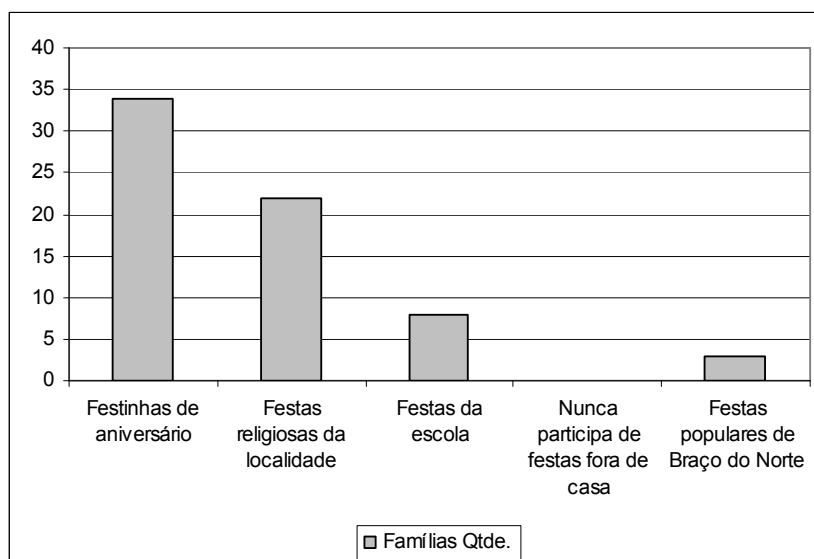


Figura 3: Eventos Sociais dos quais Participam as Crianças

Fonte: Pesquisa da Autora – 2006