

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Denise da Silva Campos



1290004667



FE

TCC/UNICAMP C157r

A relação família e escola – uma análise semiótica

CAMPINAS
2009

2010.01.14

UNICAMP FE BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Denise da Silva Campos

A relação família e escola – uma análise semiótica

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para a obtenção da Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana.

CAMPINAS
2009

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	1cc/unicamp
	C1572
V:	EX:
Tombo:	4667
PROC.:	134120
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	09/04/10
CÓD TÍTULO:	474637

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C157r Campos, Denise da Silva
A relação família e escola - uma análise semiótica / Denise da Silva Campos. –
Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Infância. 2. Família. 3. Creches. 4. Linguagem. I. Fontana, Roseli Aparecida
Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-400/BFE

AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço aos meus pais, Marcia e Ivo e aos meus avós, Francisca e Jorge, por todo carinho, apoio e por me ensinarem a capacidade de acreditar em mim e nos meus sonhos.

Aos meus irmãos Emerson e Thaís que me acompanharam por toda essa jornada.

A minha orientadora, professora e companheira, Roseli Ap. Cação Fontana pelo carinho e paciência com que me acompanhou e orientou neste trabalho.

À professora Dirce Djanira Pacheco Zan, segunda leitora deste trabalho, por ter aceitado tão prontamente o convite e por sua fundamental contribuição.

Às amigas queridas que fiz na Faculdade de Educação da Unicamp.

E a todos que de alguma maneira fizeram parte desta caminhada e concretização deste sonho.

Muito Obrigada!

RESUMO

Este trabalho objetivou compreender os sentidos elaborados pelos pais sobre a creche e o trabalho dos educadores dessa instituição, em uma situação de conflito: o contexto de uma greve. Para tanto, elegeram-se como objeto de análise as relações e negociações estabelecidas entre pais e educadores nesse período de tensão e de dificuldades recíprocas, buscando-se nelas levantar indicadores das contradições que se produzem entre os valores e interesses desses atores sociais, cujas relações são mediadas pela criança, centro em torno do qual gravitam suas ações educativas. Assumindo com Gilberto Velho a destotalização da experiência individual, caracterizadora da vida cotidiana nas sociedades urbano-industriais, procurou-se compreender tanto os dramas vividos pelos pais, entre o apoio aos educadores, como trabalhadores, e a necessidade premente por seus serviços, como responsáveis por suas crianças, quanto os dramas vividos pelos educadores entre seu movimento de reivindicação e os dilemas vividos pelas famílias. A análise dos episódios documentados baseou-se nos pressupostos do paradigma indiciário de Ginzburg.

SUMÁRIO

Introdução.....	5
1. A construção histórica das relações entre família, escola e creches.....	13
1.1 As relações entre família e escola.....	14
1.2 As relações entre família e escola no Brasil	20
1.3 As creches no quadro da institucionalização do atendimento à criança no Brasil.....	27
1.4 Crianças e menores, creches e jardins-de-infância – sentidos sociais em jogo.....	30
1.5 O binômio higiene-educação.....	34
1.6 A expansão do atendimento à criança como assistência em consequência da modernização das relações de trabalho	38
1.7 O atendimento à criança como direito das mulheres	41
1.8 O atendimento à criança como direito das mulheres.....	43
1.9 O atendimento à criança como direito – a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura.....	44
2. As escolhas teórico-metodológicas	48
2.1 A aproximação com a Antropologia e a observação participante	48
2.2 As relações entre pesquisador e o campo de estudo - questões relativas à inserção	51
2.3 A dimensão semiótica	54
2.4 A escrita da pesquisa	58
3. Sentidos da creche para pais e professores: a explicitação das tensões entre o educar, cuidar e a guarda das crianças	60
3.1 A instituição pesquisada	60
3.2 O episódio da greve	64
Considerações finais	78
Referências bibliográficas.....	81

Introdução

Família e escola: de como as relações entre essas instituições se tornaram um tema de interesse e objeto deste estudo.

Trabalho como professora de educação infantil em uma creche situada dentro de uma universidade, que atende os filhos de funcionários e estudantes. Nessa instituição educativa, observando atentamente e participando de episódios que envolviam situações de conflito, dos mais diversos gêneros, entre escola e família, apuraram-se minhas indagações acerca das relações entre essas instituições que dividem, hoje, a responsabilidade de educar e de cuidar da criança.

Gravitando em torno de um mesmo centro, o educando, ambas revelam, na rede de relações que tecem entre si, desconfianças recíprocas e insatisfações em relação ao poder de decisão, às atribuições de responsabilidades e aos limites de atuação entre uma e outra.

A escola desconfia da família e a família desconfia da escola. Não me esqueço da decisão tomada pela diretora de uma escola municipal de Campinas, em relação aos problemas de indisciplina enfrentados diariamente com alunos. Ela relatou-me, em uma visita que fiz à escola, sua decisão em fotografar alguns alunos para mostrar para as mães o que eles faziam na escola, visto que elas não acreditavam naquilo que lhes era relatado pelos professores a respeito do comportamento de seus filhos. De acordo com a diretora, era difícil encontrar uma mãe ou um pai parceiros da escola, geralmente eles apoiavam as atitudes dos filhos.

A escola responsabiliza a família quando a criança não quer comer, quando parece indisposta, quando é indisciplinada, quando não se apresenta vestida de modo adequado, quando chora muito, quando não aprende, quando não tem os materiais solicitados. Muitas vezes, nessa responsabilização, a família é desqualificada em seu papel educativo, e essa

desqualificação aumenta segundo o nível social em que a família se encontra, parece que quanto maior o nível social mais instrução e capacidade de educar acredita-se que a família pode ter, o que sabemos não ser verdade. Nessas condições, a escola parece querer mostrar que apenas ela tem o poder de educar ou sabe educar de modo adequado.

De sua parte, as famílias também reclamam da escola diante do não aprendizado, da indisciplina, do mau uso dos materiais escolares, das expectativas não atendidas em relação a algumas práticas e conteúdos, das faltas dos professores, da desorganização que encontram na escola. As queixas em geral não são explicitadas pelas famílias. Apenas aquelas de maior poder aquisitivo e de níveis mais altos de escolaridade o fazem, temendo, os mais pobres, que seus filhos paguem pelo descontentamento por eles revelado.

Nesse processo de ressentimentos ocultados, algumas pontas escapam e se revelam a despeito do desejo de seus protagonistas, como no episódio que relato a seguir, vivido por mim como professora em uma creche.

Haveria uma festa na creche e as professoras enviaram bilhetes aos pais, nos cadernos das crianças, para avisá-los sobre o evento. Uma menina faltou na semana em que o bilhete foi enviado. Assim sendo, quando de sua volta à creche, dois dias antes da festa, o bilhete foi enviado à mãe, que ao pedir permissão no trabalho para sair no dia seguinte, foi questionada por sua chefia por ter avisado sobre a necessidade em ser dispensada mais cedo, em cima da hora. A mãe justificou-se respondendo que havia sido comunicada apenas no dia anterior pela creche. A chefia então não autorizou sua saída e ligou na direção da creche reclamando que havíamos avisado a mãe muito em cima da hora e que por isso ela não poderia comparecer. A direção chamou as professoras e as advertiu do ocorrido lembrando que era necessário cuidar com mais atenção dos avisos e dos prazos de modo a evitar incidentes desse tipo.

Diante do controle de frequência que justificava o motivo do bilhete ter sido enviado atrasado, a diretoria, então, entrou em contato com o trabalho da mãe se justificando e pedindo que fosse dada uma advertência a ela. Em nenhum momento creche e mãe conversaram sobre o assunto.

Episódios como esses me fizeram pensar muito na questão da responsabilidade compartilhada entre família e escola. Pensei também nas repercussões, na educação da criança, das afinidades e dos estranhamentos entre ambas, sobretudo nos dias atuais, quando

as crianças chegam cada vez mais cedo às escolas e nelas permanecem por períodos de tempo cada vez mais longos, como é o caso das creches e berçários que recebem as crianças a partir dos 4 meses de idade, em período integral. Pense, ainda, que essas questões, hoje tão presentes, são indicadoras de transformações históricas no âmbito da organização familiar e da organização escolar.

Além da desconfiança, tenho presenciado episódios que evidenciam insatisfação por parte das famílias em relação à segurança de suas crianças nos espaços das creches. As famílias não toleram que as crianças sofram qualquer arranhão ou mordida, decorrentes de conflitos naturais da idade, que acontecem tanto na escola quanto nas relações familiares ou de vizinhança, e qualificam esses eventos como falta de cuidado da escola.

Um episódio vivido na creche evidenciou-me não só a insatisfação da família frente a eventos dessa natureza como também me fez pensar sobre a insegurança que a própria família passa a nutrir em relação à instituição com a qual compartilha o cuidado e a formação de seus filhos.

Uma criança de maternal foi mordida por um colega da mesma idade. Como de praxe, as professoras tomaram as providências necessárias e ligaram para o pai, comunicando o ocorrido. Este ficou muito nervoso ao telefone e disse que chegaria logo. Ao chegar, viu a marca de mordida no braço da filha ficou extremamente irritado e discutiu com as professoras dizendo que eram irresponsáveis e que tomaria atitudes necessárias. Dirigiu-se até a diretoria, dizendo que iria à delegacia fazer um Boletim de Ocorrência contra a creche e que também abriria um processo. Dias depois ele comunicou que havia mandado um relatório à reitoria da Universidade em que a creche funciona, pedindo o afastamento de uma das professoras. O caso não foi adiante e a menina continuou a frequentar a creche.

Outras vezes a família considera algumas iniciativas de cuidado, assumidas pela escola, como invasivas, como se evidenciou no episódio que apresento a seguir.

Uma família que adotou a conduta de não dar remédios à criança deixou a orientação na creche para que esse encaminhamento fosse respeitado e para que algum familiar fosse chamado sempre que algo acontecesse com a criança. Porém em um dia que a menina estava com 39,5 graus de febre, a creche não conseguiu

encontrar os pais. Em face a essa situação, a diretora da creche, que é enfermeira, preocupada com a criança, achou melhor medicá-la. A mãe quando chegou ficou extremamente brava, discutiu com a diretora e no ano seguinte mudou a menina para outra creche.

Nessas relações conflituosas, há episódios em que uma instituição joga para a outra, responsabilidades que dizem não lhe pertencer.

A partir de uma reunião decidimos que as crianças do módulo deixariam de tomar banho na creche, pois, acreditávamos no momento que não era essa nossa função, já que as crianças ficavam apenas metade do período na creche podendo então realizar esse momento em casa com a família de forma mais rica e proveitosa, e ao invés do banho nós na creche poderíamos no mesmo horário estar proporcionando outras atividades, que aproveitassem o ambiente proporcionado. A mãe ao buscar seu filho quando o olhou disse: “você tá com a mesma roupa?”, a professora dele foi explicar o porquê, ela apenas balançou a cabeça e saiu.

Em tais condições, diante do descontentamento, ora pais, ora professores rompem o diálogo. Um exemplo dessa ruptura nas relações aparece no episódio relatado a seguir:

Quando estávamos eu e mais uma professora entregando as crianças aos pais na hora da saída de uma creche, uma mãe reclamou que as mãos do menino e o rosto estavam sujos e seu sapato estava trocado, pedimos desculpas e dissemos que eles mesmos colocavam o sapato por isso a professora dele podia não ter reparado a troca e que as mãos estavam um pouco sujas porque ele estava brincando. Ela simplesmente fez uma cara feia, virou as costas e foi embora sem falar nada. No dia seguinte ela se queixou com a professora do menino que nós o havíamos deixado sujo e com os sapatos trocados. Desde então ela chega e não nos cumprimenta, entra pega o filho e sai.

Diante desses episódios, em que se indiciam os mecanismos de defesa de uma instituição contra a outra, em uma batalha constante, rumo a uma liderança que ainda não consigo enxergar qual é, ao invés da construção de uma atuação em parceria, passei a me indagar sobre as raízes dessas relações conflituosas e sobre como assegurar a responsabilidade compartilhada entre família e escola na educação da criança, desconstruindo a desconfiança recíproca entre pais e professores.

Muitas vezes a escola ao invés de um contato mais direto com a família, tira conclusões sobre o que acontece em casa apenas por aspectos que a crianças traz no dia-a-dia, que embora muito ricos não são suficientes para um trabalho em parceria e de qualidade, acredito que isso também deva ocorrer com os pais que muitas vezes não recorrem a escola para saber o que acontece de fato com seu filho apenas tiram por base aquilo que ele traz todos os dias. Esse é um ponto que muito me intriga nessa relação, que indícios da educação familiar e da educação escolar recebida, professores e pais lêem na criança, que conclusões elaboram a partir desses indícios acerca da instituição com que compartilham sua ação educativa e como avaliam suas elaborações, verificando ou não, o quanto são verdadeiras e justificáveis.

Outro ponto a respeito do qual sempre me questiono é o quanto as relações familiares influenciam no cotidiano da criança na escola e vice-versa.

Em certa ocasião estávamos no módulo da creche quatro professoras com 35 crianças. Como eu e mais uma professora fomos chamadas para um treinamento, ficaram então as outras duas com todas as crianças. A maioria das crianças sai da creche às 19h, mas algumas entram mais cedo e saem às 16h.

Naquele dia as duas professoras que ficaram no módulo resolveram não dar banho nas crianças, apenas lavaram as mãos e trocaram as roupas. Porém uma das crianças fez “coco” na roupa elas então terminaram de lavar as mãos, sentaram as crianças na sala e uma foi até o banheiro para dar banho no menino, quando as mães das 16h chegaram às crianças não estavam todas prontas e a mãe da criança que estava sendo trocada ficou irritada e reclamou com a professora. Esta explicou que não tinha culpa, pois estavam sozinhas. A mãe, dizendo que os profissionais da creche deveriam se organizar melhor, pegou o menino ainda sem roupa e foi até a diretoria e reclamar do acontecido.

Semanas depois a mãe procurou uma das professoras e comentou que, em casa, a criança não estava fazendo mais “coco” e ela achava que poderia ser trauma em função de algum incidente acontecido da creche.

Os questionamentos que fui reunindo, mobilizaram-me a estudar essa temática, focalizando a dinâmica relacional que se estabelece entre os pais e professores, mediados pela criança, durante todo o ano.

Inicialmente, eu me decidira a buscar, em episódios produzidos no cotidiano da creche, indicadores daquilo que a família e a escola liam na criança e de como significavam os gestos de educação e cuidado que cada instituição assegurava a ela.

No entanto, enquanto eu buscava definir o campo para o desenvolvimento do estudo a que me propusera, iniciou-se uma greve na universidade, envolvendo funcionários e alunos. Nesse contexto, nós, professoras da creche, como funcionárias da universidade, aderimos ao movimento grevista. Nossa adesão instaurou o conflito entre os pais. Como funcionários, eles estavam lado a lado conosco, reivindicando pelos mesmos direitos na greve, mas como mães e pais das crianças atendidas pela creche necessitavam de nosso trabalho.

Os lugares sociais distintos e simultâneos ocupados por nós, como funcionárias/professoras, e por eles, como funcionários/pais, tencionavam nossas relações, explicitando contradições nos modos de significar e interpretar os acontecimentos, pelos indivíduos neles envolvidos, e também as contradições existentes entre a creche e a família.

As tensões e as contradições explicitadas contribuíram para que eu definisse a creche em que eu atuava como campo para o estudo e as relações produzidas no período da greve como foco para análise, redirecionando minhas primeiras intenções. Mantive meu interesse em estudar a dinâmica relacional que se estabelece entre os pais e professores, mediados pela criança, mas optei por abordá-la no contexto específico e pontual da greve, procurando apreender quais os significados da creche e dos professores para os pais, como tais significados mediaram suas relações com os professores durante a greve e como esses significados foram articulados ao movimento grevista por eles vivido.

Para me aproximar desses sentidos, documentei diligentemente episódios vividos durante a greve e procurei entendê-los no quadro da destotalização da experiência individual caracterizadora da vida cotidiana nas sociedades urbano-industriais.

De acordo com o antropólogo Gilberto Velho (1981), no cotidiano das grandes cidades os indivíduos desempenham uma multiplicidade de papéis sociais que se inscrevem em diversos níveis institucionais (família, trabalho, sindicato, etc.), que são regidos por sistemas explicativos distintos e que são vividos “em mundos muitas vezes física e espacialmente separados” (p.33). Essa destotalização da experiência individual, que contrasta com aquela das sociedades pré-industriais, é explicada pelas transformações nas redes de parentesco e vizinhança, pela nuclearização da família, pelo crescimento das cidades e especialização de seus espaços, pela privatização das relações, entre outras. Em consequência dessa destotalização, os indivíduos têm várias identidades – funcionário, pai, vizinho, etc. – relativas aos vários papéis sociais que desempenham e que nem sempre são coerentes entre si, em termos de necessidades, expectativas, interesses, explicações. As incoerências entre essas identidades produzem dramas, tensões que são vividos, significados e articulados pelos indivíduos.

Metodologicamente, o estudo desenvolvido aproximou-se da observação participante e recorreu aos estudos de Bakhtin e de Ginzburg para abordar a questão da produção de sentidos (dimensão semiótica) nas relações sociais (intersubjetivas).

Para a apresentação do estudo realizado organizei o texto que se segue em 3 grandes capítulos. No primeiro deles sintetizei os estudos que iniciei acerca das relações entre a família e as instituições educativas. Para tanto recorri a estudos históricos e com eles procurei compreender as relações de complementaridade e os conflitos que se estabelecem entre essas instituições, bem como os sentidos nelas e delas produzidos socialmente. Esse primeiro capítulo está dividido em duas partes. Em um primeiro momento, ative-me a uma abordagem mais geral da relação entre escola e família, para em seguida focalizar o contornos específicos da relação família-creche, ainda que o contexto de crescente industrialização e urbanização e

de expansão das relações internacionais seja o mesmo para ambas, bem como o caráter de regulação da vida social de que se revestem a escola e a creche nesse cenário.

No segundo capítulo, apresento as escolhas teórico-metodológicas que foram sendo feitas e apuradas no desenvolvimento do estudo. Para traçar o percurso em que essas escolhas foram sendo feitas, dividi o capítulo em 4 partes: a aproximação com a Antropologia, mediada pela disciplina Metodologia da Pesquisa; as questões relativas à inserção do pesquisador no campo em estudo; a dimensão semiótica e os estudos da linguagem e o processo de escrita da pesquisa.

Finalmente, no terceiro capítulo, apresento a textualização e interpretação dos dados que foram sendo construídos por mim ao longo da observação participante. Início esse capítulo com uma breve apresentação da creche em que o estudo foi desenvolvido. Em seguida situo o contexto da greve, apresento os episódios documentados e os analiso procurando apreender indicadores dos significados da creche e dos professores para os pais, de como tais significados mediarão suas relações com os professores durante a greve e de como esses significados foram articulados ao movimento grevista por eles vivido.

Capítulo I

A construção histórica das relações entre família, escola e creches.

Em nossa experiência, como indivíduos nascidos a partir da segunda metade do século XX, a escola e a família são duas instituições de caráter educacional imbuídas da missão de conduzir pessoas, influir, orientar e mesmo moldar suas condutas.

A articulação entre essas duas instituições nos parece natural. A família nuclear, entendida como a primeira instância da formação pessoal e social do indivíduo, é considerada o âmbito privado da educação e reconhecemos o acesso à escolarização como indispensável não só à formação profissional, mas principalmente para a integração da pessoa ao mundo e como um importante diferencial social. Nessa relação, a escola tornou-se importante ao ponto de o acesso a ela ser apresentado e defendido como um benefício a ser assegurado a todos pelas políticas públicas.

Gravitando em torno de um mesmo centro, o educando, estabelecem-se, então, entre essas duas instituições, complexas relações de complementaridade, cabendo à escola instaurar modos de sociabilidade e mediatizar o desenvolvimento de condutas, valores, conhecimentos e habilidades cognitivas específicas, que se diferenciam daqueles que competem à família assegurar às novas gerações. Entre ambas, desenvolvem-se também conflitos, nascidos das disputas entre valores e interesses, que geram insatisfações recíprocas.

Nesse quadro de naturalização da escola, as creches, há pouco mais de um século, fazem parte de nossa experiência social, como uma modalidade específica de instituição educativa. Diferentemente da escola, uma unanimidade nas expectativas das famílias, o significado das creches se reveste de nuances distintas. As creches são marcadas historicamente por um caráter assistencial e associadas às mães que, necessitadas de trabalhar, buscavam uma instituição que assegurasse o cuidado à criança.

No entanto, as condições sociais que se apresentam hoje naturalizadas em nossa vivência, constituíram-se historicamente. A escola não existiu sempre, nos moldes em que a conhecemos atualmente. A família também não se organizou sempre como família nuclear nem desempenhou os mesmos papéis sociais que hoje lhe são atribuídos. E as creches, ao longo do século XX, expandiram seu leque de atendimento, tornando-se um equipamento educativo a que recorrem famílias de classes diversas. Seu sentido social também foi sendo transformado ao longo do século, passando do caráter de assistência e cuidado ao de instituição educativa, da condição de apoio e benemerência às famílias necessitadas à de direito, inicialmente da mãe que trabalha e, ao final dos anos 80, direito da própria criança.

Por isso, para compreender as relações de complementaridade e os conflitos que se estabelecem entre essas instituições, bem como os sentidos nelas e delas produzidos faz-se necessária uma aproximação histórica.

Em um primeiro momento, pretendo me ater a uma abordagem mais geral da relação entre escola e família, para em seguida focalizar o contornos específicos da relação família-creche, ainda que o contexto de crescente industrialização e urbanização e de expansão das relações internacionais seja o mesmo para ambas, bem como o caráter de regulação da vida social de que se revestem a escola e a creche nesse cenário.

1.1 As relações entre família e escola

Para a retomada da história da relação família-escola recorri fundamentalmente ao texto de Cunha (2001), “A escola contra a família”, cujo título já expressa sua tese. O autor elege o século XVII como ponto de partida de sua abordagem da questão, por considerá-lo como o *momento áureo da constituição dos modelos [de família e de escola] que vigoram atualmente*

(p.447), entendendo por modelo *aquilo que é dado como ideal por alguma instância de poder, num dado momento histórico* (p.452).

No século XVII, momento em que a divisão social do trabalho nos moldes capitalistas desenvolvia-se a passos largos, a escola, segundo ele, foi pensada como agência de apoio à família. Comênio, inspirado na especialização das tarefas em que se organizava o trabalho na manufatura e na tecnificação crescente do mesmo, preconizou a criação de uma escola que assegurasse a inclusão da educação dos jovens e das crianças nessa especialização das atividades.

Embora, àquela época os saberes imprescindíveis à vida adulta fossem mais simples e pudessem ser supridos, na maioria dos casos, pelo ambiente doméstico, salvo algumas carreiras especializadas, que exigiam escolarização, Comênio, colocando-se à frente de seu tempo, segundo Cunha, assumia que os pais deviam procurar escolas para a educação de seus filhos da mesma maneira como procuravam outros estabelecimentos para satisfazer suas necessidades.

Incorporando saberes científicos nascentes, como a principal referência da escola, Comênio propôs uma instituição escolar em oposição aos saberes domésticos tradicionais. A escola proposta por Comênio deveria, então, complementar a família no processo de educação das crianças e jovens, liberando os adultos para outras ocupações.

Para tanto, a escola deveria se organizar como uma instituição norteadas por princípios diferentes daqueles que regem a educação familiar, organizando o espaço, o tempo, as atividades dos educando e sua disciplinarização em outros moldes. Assim, embora se ouça, ainda hoje, a expressão: “a escola é o segundo lar”, é falso supor que a institucionalização do ensino tenha sido uma extensão pública dos cuidados familiares ou dos princípios educacionais vigentes no lar. Fundada na crescente divisão social do trabalho, a escola moderna erige-se como uma especialização da educação e desenvolve-se desde sua origem,

como contraponto, e não como continuidade, da educação familiar. A instituição escolar organiza-se, conforme a tese assumida por Cunha, em oposição aos saberes domésticos tradicionais e visa liberar a força de trabalho adulta, reunida na família, dos cuidados com as crianças e jovens.

A consolidação da especialização dos saberes escolares e sua hierarquização em relação aos saberes que circulam no âmbito familiar cotidiano conferiram à educação escolar, na sociedade capitalista, não só um estatuto diferenciado em relação à educação familiar, como também o caráter de dispositivo normalizador da família, posicionando-se contra ela. Ou seja, a escola configura-se como uma agência modernizadora da família.

Nesse sentido, a tensão e as contradições entre educação escolar e família, são constitutivas da definição de ambas, assim como foram historicamente produzidas tanto a desqualificação da família para educar quanto à elevação da escola ao patamar de único dispositivo capaz de fazê-lo. Como lembra Cunha, é na sociedade capitalista que a família credita à escola a responsabilidade por instruir e educar seus filhos com os padrões mais avançados da ciência e a escola, por seu lado, deseja que os pais compreendam o trabalho de seus professores e que se afastem do terreno educacional.

Quando se recorre aos estudos históricos da família, podem-se reunir significativos indicadores de sua transformação a partir do século XIX. Prost (1992), no ensaio “A família e o indivíduo”, inserido no quinto volume da “História da vida privada”, assume a tese de que, consolidados os domínios e as fronteiras da vida privada no século XIX, a família, ao longo do século XX foi privatizada, “perdeu suas funções ‘públicas’ e passou a ter apenas funções ‘privadas’.” Parte das tarefas antes confiadas às famílias, segundo ele, entre as quais a educação dos filhos, foi gradualmente assumida por instâncias coletivas. A mudança de suas funções acarretou a mudança de sua natureza. A família deixou de ser uma instituição forte, sua privatização é uma desinstitucionalização.

Sinalizando que a sociedade caminha para as famílias “informais”, nas quais o indivíduo conquista o direito de ter uma vida privada autônoma, Prost chama a atenção para os modos como essa privatização vai sendo marcada.

Espacialmente, desenvolve-se a privacidade de cada membro da família em face do espaço público do grupo doméstico.

Outra transformação importante diz respeito às mudanças jurídicas relativas aos regimes matrimoniais e ao pátrio poder, que na França datam de 1965 e 1970, respectivamente. Com elas desaparece a inferioridade jurídica da mulher em relação ao homem. Até então, era o marido o chefe da família e a mulher casada precisava ter sua autorização por escrito para abrir uma conta no banco ou para administrar seus próprios bens. Essa divisão social dos papéis situava a mulher preferencialmente dentro da família, reservando ao homem o âmbito externo. O espaço doméstico era incontestavelmente o território da “patroa” ou da “rainha do lar”. Disso resultava a existência de uma socialidade propriamente masculina fora da família.

Com as mulheres no mesmo nível de instrução, exercendo uma profissão ou tendo condições para tanto, reivindicando iguais direitos de intervenção na esfera pública, com casamentos resultantes não tanto de alguma apresentação familiar, e sim de conhecimentos travados em algum acampamento de jovens ou nos bancos da faculdade, surgem casais no sentido moderno do termo e, com o casal, uma nova distribuição dos poderes na vida privada.

Outra faceta da divisão dos poderes, na família pré-1950, é o poder dos pais sobre os filhos. Ele era inquestionável: os filhos não tinham qualquer direito a uma vida privada. Sob o domínio do pátrio poder, conforme análise desenvolvida por Snyders (1984), a condição da criança era comparável à do escravo e à da mulher em termos dos direitos que usufruíam. Como o escravo ela era propriedade de um senhor, no caso o pai, sendo por ele dominada e punida pelas faltas cometidas. Como a mulher, ela deveria submissa, obedecer ao homem da família, a quem servia muitas vezes de distração e não usufruía de direitos. Os pais vigiavam

minuciosamente as relações de seus filhos e mostravam uma reticência quanto às amizades extrafamiliares. Até mesmo nos internatos os pais controlavam a vida de seus filhos autorizando as cartas que estes poderiam receber, as quais deviam ser verificadas pelo diretor.

Estas práticas educacionais, segundo o autor, davam aos pais o poder de decidir sobre o futuro dos filhos, do profissional à vida privada, uma vez que o casamento era um assunto de família.

No entanto, no bojo das transformações por que passam as famílias, modificaram-se também os modos de compreender a criança e seu lugar nas relações sociais e a autoridade dos pais.

Para isso contribuíram a transferência do trabalho produtivo para fora da família e o deslocamento dos aprendizados profissionais para a escola.

Com o aprendizado do trabalho, as crianças e jovens aprendiam, na família, a própria vida social. Nesse sentido é que se definia a família como a célula de base da sociedade. Nela, as crianças e jovens aprendiam, “a respeitar as obrigações do tempo e do espaço, as regras que permitem viver em comum e encontrar a relação justa e adequada com os demais” (Prost, op.cit., p.82). A autoridade dos pais, nesse contexto era real. Os pais a exerciam por necessidade. “A necessidade”, conforme Prost, “fazia a lei” (idem, ibidem). “Quando vinha a ameaça de uma tempestade, eles [os pais] não iam perguntar a opinião dos filhos antes de mandar recolher o feno, e é claro que alguém precisava ir buscar água, lenha, etc.” (idem, ibidem). Sob fortes pressões econômicas, essas normas, que também se aplicavam a meios mais abrangentes, educavam as crianças e jovens para a vida social.

A transferência do trabalho produtivo para fora das famílias, a prosperidade econômica das mesmas e a revolução do trabalho doméstico, graças às novas tecnologias, tornaram arbitrária a autoridade dos pais. Deixando de ser uma orientação dada em função das tarefas

familiares, impor esta ou aquela atividade aos filhos perdeu em grande parte sua razão de ser, exercendo-se no vazio, conforme a expressão utilizada por Prost.

Prost afirma que a liberalização da educação familiar vem redefinindo o papel social da família e fazendo com que a família transfira para a escola o aprendizado da vida em sociedade. Cabe então, à escola, ensinar o respeito às obrigações de tempo e de espaço e as regras da vida em comum, desde o ingresso das crianças no jardim da infância. A escolarização toda, conforme Prost, concorre para esse aprendizado, evidenciando que o aumento da escolarização remete a transformações sociais profundas, tais como a nova divisão social do trabalho, as novas configurações e funções sociais da família, a liberalização e a privatização das relações familiares.

O crescimento da instituição escolar é, segundo Prost, uma das principais características das transformações sociais na segunda metade do século XX. Esse crescimento se dá tanto em termos da expansão do acesso à escola, quanto do prolongamento da escolaridade. O aumento do período da escolaridade não se explica apenas por uma política interessada em melhorar o nível da informação da mão de obra, nem pelo desejo de promoção inspirado às famílias por um vigoroso crescimento econômico, mas também pela escolarização do aprendizado da vida em sociedade.

De modo a exemplificar a escala dessas transformações, Prost analisa a generalização, a partir de 1959, da escolarização no jardim de infância e a valorização das relações extrafamiliares.

A transformação da norma de conservar os filhos em casa o maior tempo possível se deu no prazo de uma geração. Os pais das camadas superiores dão o exemplo, a começar pelos mais qualificados e urbanos, mesmo quando a mulher não trabalha; em 1982, na França, 91% das crianças de três anos vão à escola e tem-se a preocupação de escolarizar ao máximo

as crianças de 2 anos. A opção é clara; a escola é melhor que a família, e passa a ocupar seu lugar.

A transferência da função educativa da família para a escola supunha que a família reconhecesse a legitimidade e o valor das relações extrafamiliares. Se as famílias antigas mostravam-se reticentes em relação às amizades extrafamiliares, a partir da segunda metade do século XX, o movimento é inverso e os pais reconhecem ser bom que seus filhos tenham contato com filhos de outras famílias, compreendendo que o aprendizado da vida em sociedade passa pela ampliação das relações pessoais e referências sociais.

A partir dessas transformações, as relações pais e filhos entram em contradição. Se as famílias mostram-se coercitivas demais, os filhos se afastam, no entanto, como a família não pode existir, no dia-a-dia, sem um mínimo de regras, estas são estabelecidas através de acordos provisórios, de manobras, de negociações mais ou menos conflituosas.

Segundo Prost, essas tendências “traduzem o fechamento da família sobre a vida privada” (op. cit., p.83):

Se a família é substituída pela escola, e com seu próprio consentimento, é porque ela tem consciência de uma capacidade estatutária: como toda educação é educação para a vida pública, a família, ao se tornar puramente privada, deixa de ser plenamente educativa. Os pais constataam o fato à sua maneira, mais concreta, ao dizerem que não sabem como entreter os filhos.

Assim, segundo o autor, a família perde gradualmente as funções que a caracterizavam como uma microssociedade. A socialização dos filhos abandonou em larga medida a esfera doméstica, “deixando de ser, a família, uma instituição para se tornar um simples ponto de encontro de vidas privadas.” (Prost, op.cit., p.87)

1.2 As relações entre família e escola no Brasil

No Brasil, até o século XIX, persistia, segundo Cunha, a educação informal ministrada pelo círculo doméstico, sendo a família brasileira caracterizada como “família colonial”. A

“família colonial” era marcada pela grande sociabilidade no interior das moradias e pequena sociabilidade externa. Ou seja, muitas pessoas viviam juntas na mesma casa, com a presença constante de escravos e, em raras ocasiões, se encontravam com outras famílias para eventos de natureza social, festas religiosas ou cívicas. Nesse universo a propagação de doenças era recorrente em face dos costumes higiênicos da época e a existência da criança era irrelevante. A morte dos pequenos era um fato e, sendo já esperado, não gerava maiores perturbações.

Outra marca dessa forma de organização familiar era o isolamento da esposa, filhas e filhos com relação aos domínios territoriais do pai, único membro do grupo que tinha projeção fora do lar. O domínio do pai era absoluto, com uso de força física inclusive, sobre todos os demais integrantes do agrupamento.

Essa situação foi sendo modificada no decorrer do século XIX, por influência da chegada da corte portuguesa ao Brasil. O modelo colonial de família passou a ser gradativamente substituído pela “família colonizada”, chegando ao modelo de família nuclear que conhecemos hoje. O texto caracteriza a “família colonizada” como famílias que foram diminuindo em tamanho por meio do afastamento de escravos e de pessoas com laços de parentesco mais distantes. Para essas famílias os encontros sociais passaram a ser freqüentes em festas domésticas, bailes e saraus. Os jovens ganharam posição de destaque dentro delas, passando por um processo de refinamento físico, intelectual e moral para causar boa impressão à corte. A esposa assumiu papel relevante como anfitriã em recepções, tornando-se escrava dos modismos de uma sociedade urbanizada segundo os costumes burgueses europeus. Ainda, segundo o texto, a vida social desregrada acabou, nessas famílias, afastando os pais dos cuidados com os filhos.

Nesse contexto de transformação da família colonial e emergência da família colonizada, os médicos higienistas, em sua cruzada de modernização moralizante, colocaram-se contra ambas por considerarem que se a primeira mostrava-se incompetente por não saber

gerir a saúde física de seus membros e por não respeitar seus integrantes como seres humanos dignos de respeito, exceção feita ao pai, a segunda, por abusar da sociabilidade, abria-se desordenadamente para o mundo, acabando por cometer erros semelhantes – descuido com a higiene, a moral e os bons costumes, particularmente no tocante à educação dos filhos.

O combate contra a família, empreendido pelos médicos, tinha como base um novo modelo de indivíduo, “o indivíduo urbano típico de nosso tempo” e um novo ideal de intimidade doméstica a ser cultivado para produzir esse certo tipo de indivíduo,

As escolas, mais especificamente os internatos, foram, durante o Império, uma das agências de que os higienistas lançaram mãos para adequar pais e filhos ao que se considerava pertinente às normas da saúde física, mental e moral. As escolas deviam fazer aquilo que a família era incapaz: educar segundo os saberes oriundos da ciência.

Com o fim da escravidão e do Império e com o crescimento urbano, esse modelo de escola excludente, elitista, sofisticada, que existia, começou a despertar insatisfações por não atender a grande maioria da população. As transformações sociais em curso exigiam instituições de ensino capazes de educar a todos, em especial às camadas sociais mais pobres, os imigrantes e as mulheres. A renovação educacional necessária e almejada nos países deveria compor-se sobre o trinômio saúde, moral e trabalho, à luz da modernidade.

Nos anos 20 e 30 do século XX, tornaram-se marcantes as reformas em todos os campos da educação escolar. Esse movimento foi norteado pela intenção de modernizar a sociedade brasileira por intermédio da escola. Tratava-se de empregar conhecimentos científicos para solucionar os grandes entraves apresentados à educação no país e a diferença era que os novos ideólogos recorriam não mais a saberes baseados em suposições e preconceitos sobre a infância e o educando, mas sim a resultados objetivamente verificáveis. Suas bases firmavam-se nas ciências que dispunham de saberes sobre o corpo, além de conhecimentos científicos a respeito da história, da sociedade e do psiquismo.

Defendia-se a idéia de que o processo de socialização das crianças deveria passar à alçada dos poderes públicos constituídos, visto que a nova configuração do mundo do trabalho acrescida da especialização e sofisticação dos conhecimentos científicos, dominados apenas por grupos profissionais dedicados a tais funções, impediam as famílias de educarem seus filhos corretamente.

Nesse contexto, sem fazer distinção entre os vários tipos de família, sendo elas de camadas sociais mais altas ou baixas, pais e mães foram retirados do patamar de educadores exclusivos de seus filhos, sendo admitidos como co-responsáveis pela educação de suas crianças, na medida em que nada produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança na escola se não houvesse receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico.

Dessa perspectiva, todas as famílias, em tese, deveriam se enquadrar ou serem enquadradas nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador, detendo os educadores profissionais a última palavra sobre a questão. Para o sucesso de sua empreitada, contavam eles com a mediação dos próprios alunos, entendidos como “intermediários entre os saberes científicos dos professores e os costumes nocivos vigentes nos lares” (p.461).

A meta desse novo ideário educacional conhecido como Escola Nova, consistia fundamentalmente em socializar crianças e jovens. O escolanovismo, diferente do antigo modelo denominado “tradicional”, apoiava-se no conjunto de saberes e técnicas que permitia conhecer as individualidades de cada educando. Ele propunha um ensino menos impositivo e não dirigido exclusivamente pelo adulto. A centralidade do educando e a atenção dedicada ao psiquismo individual, conforme assinala Cunha, levaram os educadores renovados a se interessarem pelos estudos relativos à psicologia, colocando as análises sociais e históricas como pano de fundo dos problemas escolares, e a enfatizarem as propostas de intervenção clínica sobre a vivência individual.

Nessas condições, os comportamentos e o desempenho escolar das crianças pobres passaram a ganhar destaque e a serem patologizados. Assumindo que as condições de vida eram responsáveis pela constituição da personalidade dos indivíduos, considerava-se que quanto pior fosse o meio, piores seriam as pessoas que ali viviam. A pobreza material, dessa perspectiva, ocasionava automaticamente pobreza espiritual, má formação do caráter e até mesmo desvio psíquico. Assim, segundo Cunha, quando a escola tornou-se uma instituição pretensamente democratizada, sendo proposta e freqüentada por crianças oriundas das camadas populares, a família de classe trabalhadora passa a aparecer como problema.

Frente a essa condição, cabia à escola lutar contra a família pobre, pois sendo esta a “antítese do meio escolar”, reduzia a pó os bons ensinamentos dos professores. Entendia-se, então, que era função da escola atuar como dispositivo normalizador dos desviantes, adequando todos aqueles que constituíssem obstáculos ao desenvolvimento social do país. Para tanto, caberia à escola regenerar todos os que estivessem submetidos a condições “sub-culturais”, efetivando a aculturação de todos os que iam sendo deixados à margem da nova realidade e produzindo mudanças culturais que atingissem toda a população.

O avanço do movimento de modernização do país, marcado pelo grande deslocamento populacional em direção às cidades e pelos novos estilos de vida que os centros urbanos impunham; pelo avanço da industrialização, em oposição a uma economia fundamentada no trabalho agrícola e pela democratização em oposição ao voto de cabresto, explicitou as contradições sociais e implicou não só no crescimento da rede escolar como no agravamento de seus problemas.

Os resultados das reformas da primeira metade do século XX ganharam visibilidade a partir dos anos 50 com a criação, sob a gestão de Anízio de Teixeira, do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, cuja proposta era colocar todos os componentes dos campos pedagógicos sob a tutela dos conhecimentos objetivos a respeito da

situação social brasileira. Sob a égide do ideário desenvolvimentista, a educação escolar, entendida como peça-chave nesse empreendimento, torna-se “o alvo de investigações científicas acuradas, por intermédio dos mais avançados recursos das ciências sociais” (p.462). O mapeamento da sociedade brasileira elaborado pelos pesquisadores evidenciou a existência de parcelas da população brasileira, designadas como “quistos culturais”, cujas formas de vida iam de encontro ao modelo de sociedade “modernizada”, então idealizado.

As primeiras conseqüências desses dados foram a desqualificação da família pobre e de modo geral, de todas as parcelas da população consideradas como atrasadas, ineficientes ou doentias, e a proposta de sua regeneração através da educação escolar. Mas os Centros de Pesquisa contribuíram também para a crítica da escola, em especial quanto ao modo como os professores viam as famílias de seus alunos. Os cientistas puderam avaliar e constatar que a mentalidade vigente entre os professores inclinava-se na direção de impor prejuízos às famílias e aos educandos que não se mostrassem adequados ao padrão exigido, por desconhecerem o contexto sócio-cultural em que viviam. Conforme assinala Cunha, as pesquisas constataram que se a escola tinha a missão de normalizar as famílias, deveria ela própria ser normalizada. Ou seja, era preciso que os professores ao lidarem com migrantes, imigrantes, favelados, famílias do campo, compreendessem o contexto cultural em que eles se encontravam e o seu próprio contexto de classe média urbana. Esse discurso, elaborado no final dos anos de 1950 mostrava que o “objetivo de colocar famílias excluídas em sintonia com o progresso do país deveria ser precedido pela análise das mazelas do sistema social e escolar em decadência” (p.463).

Às críticas à escola, contrapuseram-se, nas décadas de 1960 e 1970, as teorias da “deficiência cultural” e da “educação compensatória”. Elas retomaram, de certo modo, apenas o discurso desqualificador das famílias de classes populares ao produzirem dados e argumentos em favor da tese de que as crianças de famílias pobres não desenvolviam

adequadamente suas capacidades cognitivas e que, em face dessas evidências, a educação pré-escolar deveria compensar os supostos déficits dos educandos, para evitar os prejuízos, não só individuais como também institucionais, deles decorrentes. Segundo Cunha, era como se a escola impotente para normalizar as famílias centrasse esforços exclusivamente na normalização dos educandos, no espaço delimitado pelos muros da instituição de ensino.

Embora o eixo norteador do processo de construção das relações entre família e escola tenha sido a desqualificação da família como agência educativa fundamental das novas gerações, foram se evidenciando no processo de sua materialização, conforme destaca Cunha, que a escola também não era a instância salvadora da sociedade. Frente aos problemas e dificuldades nascidos no interior das escolas, os agentes sociais tradicionalmente encarregados de normalizar crianças e jovens a serviço da ordem social, vêm elaborando um discurso que “devolve” às famílias a responsabilidade pela educação de seus filhos. Conforme Cunha (2000, p.465):

Ao que parece, os dispositivos do Estado e demais forças vivas da sociedade reconhecem tristemente que perderam o controle sobre o processo educacional dentro e fora da escola. Nas recentes discussões sobre a problemática da violência juvenil, por exemplo, não é raro ouvir que as autoridades constituídas podem fazer muito pouco sem a colaboração dos pais, que devem mostrar a seus filhos ‘os valores corretos que regem a vida em sociedade’.

O embate histórico entre essas duas instituições evidencia não só as inadequações e contradições de ambas, como também desnuda as expectativas recíprocas idealizadas: não existe nem a família tal qual idealizada pela escola, nem a escola idealizada pela família.

No entanto, conforme lembra Cunha, as gerações mais recentes de professores ainda se formaram na herança deixada pelos educadores do passado e os ecos dos discursos normalizadores ainda se fazem ouvir todos os dias nas salas de aula, sempre que os professores encontram obstáculos ao cumprimento de suas funções.

Indagando-se acerca das possibilidades de reformular as bases de nossa mentalidade educacional, Cunha também alerta que, abrir mão do papel de agência normalizadora da

família não significa que a escola abra mão de metas socializadoras, sobretudo diante dos “desvãos do mundo globalizado, que distribui a todos, igualmente, as sobras dos banquetes das grandes nações” (p. 466). E, dessa forma, recoloca o problema das relações escola/família como uma questão histórica, contraditória e em reconfiguração.

1.3 As creches no quadro da institucionalização do atendimento à criança no Brasil

A questão das relações históricas entre família e escola, ganha nuances interessantes quando focalizada da perspectiva do atendimento pré escolar, ou seja da criança de 0 a 6 anos. Tradicionalmente entendida como uma tarefa da família, essa forma de atendimento, tornou-se, a partir de 1988, no Brasil, um direito constitucional da criança, indiciando profundas transformações nos modos de compreender a infância (até então, a criança era subentendida no âmbito dos direitos da família), a família e a educação.

Segundo as autoras, Campos, Rosembeg e Ferreira (1995), esse fato por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a Constituição de 1988 nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança. As autoras destacam ainda que, a subordinação do atendimento em creches e pré-escola à área de educação representa um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária.

Posteriormente à Constituição de 1988, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B) reafirma o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança, dever do Estado e opção da família.

Porém, para se alcançar essa realidade atual da Educação Infantil, entendida como uma modalidade específica de instituição educativa para a criança de 0 a 6 anos de idade (Kuhlmann Jr, 2000), um longo caminho de lutas e reivindicações foi percorrido.

Segundo autores como Santos (2004), Rosemberg e Campos (1998), a França foi o primeiro país a oferecer creches para seus trabalhadores camponeses, já em 1770 na região dos Vorges. Essas instituições se expandem numericamente, conforme assinala Kuhlmann Jr. (op.cit.), durante a primeira metade do século XIX, em vários países da Europa, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. A expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870, impulsionadas pelas discussões que se seguem à Lei do Ventre Livre, que traz para o debate das elites a questão da educação dos filhos de escravos, e à abolição da escravatura que reordenam as relações de trabalho no país.

De acordo com Kuhlmann Jr (2000), a primeira referência à creche de que se tem registro no Brasil encontra-se no jornal “Mãe de Família”, publicado de 1879 a 1888. Expressando as preocupações das elites locais com o problema criado pela Lei do Ventre Livre, seu editor, em artigo intitulado “A creche (asilo para a primeira infância)”, pergunta-se pela tarefa de educar o filho de uma escrava, “*um ente de uma condição nova que a lei teve que constituir sob a condição de ingênuo!*” (KUHLMANN JR., 2000, p. 471). Prenunciando as transformações das relações de trabalho no país, o artigo apresenta a creche como uma instituição em expansão na Europa, destinada a cuidar de crianças de dois anos para baixo, que assegura à mãe pobre a possibilidade de trabalhar, tendo a quem confiar os filhos que ainda não podem ser enviados à escola em função de sua tenra idade.

Partindo da preocupação em evitar o abandono das crianças por parte das famílias forçadas a trabalhar, do preconceito pela pobreza, como matriz do desregramento social e

tratando as instituições como dádiva e não como direito a ser oferecido e assegurado pelo Estado, os primeiros movimentos em favor da criação e expansão do atendimento às crianças não imputavam essa responsabilidade ao Estado.

Essa preocupação com o abandono era uma herança do período colonial, quando as únicas crianças que recebiam atendimento fora da família eram aquelas que haviam sido abandonadas e as Câmaras Municipais foram as primeiras responsáveis pelos modelos caritativos de acolhimento dessas crianças, através de convênios firmados com instituições que pudessem se responsabilizar pelo atendimento a elas, tais como as Casas de Misericórdia, responsáveis pela Roda dos Expostos (local onde eram entregues, sigilosamente, as crianças rejeitadas) e os internatos administrados pela Igreja.

Segundo Marcílio (1998), a primeira Roda dos Expostos foi criada em Salvador, em 1726, a segunda, no Rio de Janeiro, em 1789; e a terceira, na cidade de Recife, em 1789. Após a constituição de 1824, nesse mesmo ano, foi fundada, em São Paulo a quarta Roda do país, que funcionou até os anos 60, na Santa Casa de Misericórdia. Desde sua criação, a Roda foi o principal modelo de atendimento caritativo para a criança ao longo de todo o período colonial. Ela recebia crianças que eram rejeitadas por suas mães e famílias. As crianças deixadas na Roda eram recebidas pelas irmãs de caridade e, em princípio, entregues a uma “ama de leite” ou “criadeira” que cuidaria do bebê até por volta dos três anos, recebendo para isso um salário. Qualquer mulher naquela época estava apta a exercer esse ofício e o que movia as criadeiras eram motivos religiosos e interesses econômicos como o salário recebido e a utilização da criança como mão de obra futura.

Porém a prática de entregar as crianças a uma ama resultava em uma mortalidade altíssima dos bebês e crianças atendidas. Além disso, as crianças que sobreviviam não tinham idade certa para voltar aos orfanatos já que de sua permanência nas casas das amas advinha um “salário”. Embora poucas crianças fossem adotadas por suas amas, era alto o número

daquelas que eram utilizadas por grande período nos serviços domésticos retornando anos depois para um local denominado “Casa dos Expostos” ou “Asilo dos Expostos”.

A partir de meados do Segundo Reinado, de acordo com as investigações de Marcílio (1998, p.162), a Roda começou a perder sua função primeira e os expostos passaram a ser internos do “Asilo de Expostos”:

O Asilo dos Expostos deixou de ser local utilizado pelo pai, ou pela mãe, de um bebê para desvencilhar-se de vez de um filho não desejado. As crianças deixadas nos novos Asilos de Expostos já não eram exclusivamente bebês de tenra idade: as mães começaram a deixar filhos maiores (de dois, quatro, cinco, seis e até sete anos) no Asilo da Roda – e por tempo limitado. [As crianças] deixam de ser crianças abandonadas e passam a ser em sua maioria filhos legítimos deixados por seus pais, devidamente registrados no sistema dos escritórios admissionais. (p.162)

Delineava-se, assim, o que parecia ser a instituição “creche” no Brasil, como um “mal necessário” (OSTETTO, 2000), no sentido de configurar-se como uma instituição que ocupava um lugar de substituta da família, ou ficava “à sombra” dela, procurando assegurar proteção à infância, tanto do ponto de vista de sua saúde e sobrevivência, quanto de sua educação.

As idéias de proteção à infância e de suporte às famílias pobres na criação de seus filhos, visando a evitar o abandono das crianças, impulsionaram na segunda metade do século XIX a criação de associações e instituições protetoras da infância, que acolhiam as crianças nos asilos por tempo limitado, aproximando-os, gradativamente, ao final do século XIX, sob a influência das experiências francesas, das creches que conhecemos hoje.

1.4 Crianças e menores, creches e jardins-de-infância – sentidos sociais em jogo

Tendo ganhado visibilidade na sociedade como um ser inocente e tornando-se a criança alvo de vigilância e proteção do adulto, a quem caberia preservá-la das corrupções do mundo, a assistência à infância foi configurando seus contornos. Nas delimitações sóciohistórico-

culturais deste serviço de assistência, destaca-se a distinção entre a criança da aristocracia rural e dos setores médios urbanos nascentes e a criança das classes populares:

A primeira é alvo de atenções e das políticas da família e da educação, com o objetivo de prepará-la para dirigir a Sociedade. A segunda, virtualmente inserida nas “classes perigosas” e estigmatizada como “menor”, deveria ser objeto de controle especial, de educação elementar e profissionalizante, que a preparasse para o mundo do trabalho. (MARCÍLIO, 1998, p. 224)

Do ponto de vista dos juristas, as instituições destinadas às crianças pobres – creches e asilos da segunda infância ou escolas maternais – representavam uma forma de conter a criminalidade, proveniente da desorganização das famílias pobres, aumentada pela entrada da mulher no mercado de trabalho. Objetivava-se, através da ação sobre a criança, modificar os hábitos e costumes das classes populares, adaptando-as às práticas sociais da burguesia.

A “proteção a infância”, segundo Kuhlmann Jr., é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência e da sua educação e instrução. A “Associação Protetora da Infância Desamparada” foi uma das primeiras entidades que se preocupou com essa questão em âmbito nacional.

O texto cita Menezes Vieira, médico que se notabilizou na área educacional e funda em 1875 o primeiro jardim-de-infância particular no Brasil, anexo ao seu colégio no Rio de Janeiro; mais tarde, será responsável pelo *Pedagogium*, instituição criada pelo governo republicano com o intuito de subsidiar a educação, em que havia uma seção dedicada ao jardim-de-infância e um curso para formação de jardineiras no Rio de Janeiro, posteriormente trabalha no *Kindergarten* da Escola Americana em São Paulo, criado em 1877 por imigrantes norte-americanos batistas, e chega a participar dos projetos de implantação do jardim-de-infância Cactano de Campos.

Em 1882, Rui Barbosa, em seu parecer sobre a reforma do ensino primário, dedica um capítulo ao estudo do jardim-de-infância, considerando-o o primeiro estágio do ensino primário.

O autor ressalta que, somente no período republicano é que encontramos referência à criação de creches no país. A primeira delas vinculada a fábrica de tecidos Corcovado no Rio de Janeiro inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do “Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Rio de Janeiro” (IPAI-RJ), que posteriormente abrirá filiais em todo o país. Em São Paulo, em 1901, a espírita Anália Franco cria a “Associação feminina beneficente e instrutiva”, que tinha entre os seus objetivos organizar escolas maternais e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo em 1910, 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo o estado. O IPAI-RJ inaugura a creche Sr. Alfredo Pinto em 1908. Também em 1908 no Rio de Janeiro, surge a “Creche Central” do patronato de menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense.

Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de-infância e as escolas maternais começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres.

A “proteção à infância” ganha um ímpeto em relação ao momento em que se anunciou – no caso da escravidão e da monarquia. São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena.

Em julho de 1929, na cerimônia de inauguração da nova sede do IPAI-RJ, Moncorvo Filho lamenta em seu discurso, que até então não houvesse uma política nacional para a infância.

Entretanto, segundo o autor, esse movimento, ao mesmo tempo em que faz a defesa da criança, carrega os limites da concepção da “assistência científica”, que parte do preconceito pela pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito a ser oferecido por instituições privadas, desobrigando o Estado.

Nascidas no campo da filantropia e entendidas como prestadoras de serviço às famílias carentes, as creches atendiam exclusivamente as mães que necessitavam trabalhar (OLIVEIRA, 1992), sendo o mecanismo de seleção das famílias a usufruírem de seus serviços, pautado em critérios sócio-econômicos, prática que perdura até hoje, em alguns casos (PINHEIRO, 2006). As creches eram subordinadas aos órgãos de Saúde Pública e, em sua maioria, conveniadas com órgãos provenientes da área do bem-estar social, cuja preocupação primeira se referia ao cuidado. Quando nelas existia a preocupação educacional, isso era secundário, conforme assinala Pinheiro (2006, p. 44).

Nessas instituições, a despeito do discurso filantrópico, aparentemente benemérito e desinteressado, já se delineava a criança em uma relação de custo-benefício, como um fator de suprimento do mercado de trabalho, como uma demanda que acompanhava pais e mães, quando estes eram empregáveis e que, portanto, merecia ser assistida, para que resultasse em mão-de-obra adulta disponível e para que se garantisse um uso eficiente dos recursos humanos necessários.

Os jardins-de-infância públicos, destinados a crianças mais velhas, próximas do ingresso na escola primária, foram um projeto educativo republicano. O primeiro deles foi criado em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, materializando a proposta educativa do Partido Republicano Paulista. A esse, seguiram-se o de Belo Horizonte, criado em 1908, e o do Rio de Janeiro, datado de 1909. Eles recebiam crianças de origens diversas, em especial, as crianças dos setores médios urbanos nascentes e eram locais de estágio de professoras primárias em formação. Eram definidos como espaços essencialmente educativos

e propícios ao desenvolvimento natural da criança e ao cultivo de seus bons hábitos, tais como a polidez e a ordem. Se, para as creches, o profissional requerido vinha das áreas da saúde e da assistência, para os jardins-de-infância o profissional era o professor, ou melhor, as professoras normalistas, cuja tarefa era a de educar e socializar os pequenos.

No início da República, a criança que chegava aos jardins-de-infância tanto era entendida como uma tábula rasa a ser preenchida com conteúdos culturais relativos a uma educação sensorial e à obediência de instruções, submetida a exercícios formais do jardim-de-infância tradicional, quanto como uma expressão da evolução natural e da atividade criadora, já sob a influência das idéias de Froebel. Inspirado em idéias pedagógicas formuladas anteriormente, Froebel propunha que os adultos, nos jardins-de-infância, acompanhassem ou favorecessem o desenvolvimento natural e biológico da criança e sua experiência, isolando-a como único elemento da relação pedagógica, conforme análise de Kuhlmann Jr. (2000, p.485), desprezando, assim, aparentemente, as influências sociais e culturais do contexto em que vivia.

1.5 O binômio higiene-educação

A reconfiguração das relações de trabalho e o processo de organização do Estado, que se acentua a partir de 1930, evidenciam, de modo cada vez mais agudo, não só a falta de instituições de atendimento à infância, como também a falta de uma legislação regulamentadora de políticas sociais e a falta de meios para implementá-las.

Com a primeira regulamentação do trabalho feminino em 1923, o atendimento aos filhos das trabalhadoras torna-se responsabilidade dos empregadores. Sob o argumento de que atendendo bem o filho dos operários, estes trabalhariam melhor e por sua vez produziriam mais, são criadas, com o patrocínio de instituições filantrópicas e iniciativas dos donos das

indústrias, vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas e creches, ficando, estas últimas, alocadas à parte do sistema educacional.

Todavia, as inter-relações entre ambos se impõem à medida que o trabalho feminino se expande, levando à elaboração de políticas de atendimento tanto sob a forma de regulamentação e controle, por parte do Estado, dos serviços existentes quanto da criação de uma rede de atendimento sob sua responsabilidade.

Em 1927 é aprovado o Código de Menores, passando a assistência à infância a ser atributo do Estado. No entanto, ainda persistia “a inexistência de uma fronteira clara entre assistência estatal, a filantrópica e a caritativa.” (MARCÍLIO, 1998, p. 222)

Em 1932 regulamenta-se o trabalho da mulher, tornando-se obrigatórias às creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a CLT e depois constar dos direitos sociais da Constituição de 1988 de forma mais ampla, prevendo educação infantil gratuita para filhos de 0 a 6 anos de idade de pais e mães trabalhadores, mas que nunca chega a ser aplicada de forma generalizada.

Embora as creches e as pré-escolas para os pobres fiquem alocadas à parte dos órgãos educacionais, sua inter-relação se impõe pela própria natureza das instituições.

Kuhlmann Jr. cita também, o programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, que prevê o “desenvolvimento de instituições de educação de assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária de 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária ira se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

Nesse processo, cuidadosamente analisado por Kuhlmann Jr. (2000), as instituições de atendimento que se foram organizando ao longo da primeira metade do século XX eram reguladas com base no binômio higiene e educação, compreendido, na República nascente, como “a fonte verdadeira da civilização e do bem-estar” (KUHLMANN JR., 2000, p.479).

As medidas higiênicas, oriundas dos saberes das ciências sobre o corpo (Medicina) e sobre a psique (Psicologia), de que os médicos eram depositários, prescreviam o estabelecimento de padrões de alimentação, o regramento dos horários e dos tipos de atividades a que as crianças e jovens deveriam se entregar, o controle do tempo, a separação entre meninos e meninas e a coibição de modalidades de manifestação sexual inadequadas. Essas prescrições deveriam orientar a educação das crianças e jovens de modo a produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, responsável pelo futuro da nação (CUNHA, 2000).

A articulação entre educação e higiene inscrevia-se no projeto de modernização da família brasileira e fazia das escolas e das instituições de atendimento às crianças pré-escolares dispositivos normalizadores dos agrupamentos familiares às normas da saúde física, mental e moral da burguesia. Valorizando os conhecimentos da psicologia nascente e aqueles relativos ao desenvolvimento físico como princípios científicos norteadores da atividade educativa a ser exercida junto às crianças pequenas, as diferentes propostas para a educação infantil alegavam levar em conta as necessidades que lhes eram próprias. Seu pressuposto era o de que cabia a essas instituições não só acompanhar como também favorecer o desenvolvimento natural e biológico da criança, entendido como descolado das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece.

Nesse mesmo quadro de referências, as mulheres, a quem se atribuía a condição de “sacerdotisas da eugenia” (KUHLMANN JR., 2000, p. 478), passam a ocupar um lugar de destaque na expansão, organização e atuação de instituições de Educação Infantil, exercendo

tanto a presidência de órgãos criados para a organização do atendimento às crianças em âmbito nacional e regional, a administração das instituições criadas, quanto as atividades de atendimento direto às crianças. Segundo comentário irônico de Kuhlmann Jr (2000, p. 478), “a mulher era auxiliar dos médicos, mas também dos políticos, dos juristas e da religião católica, espírita ou protestante”, na empreitada de atendimento à infância pobre.

Ainda que as mulheres que atuassem diretamente com as crianças não tivessem qualificação profissional, aquelas que participavam da supervisão, coordenação e administração das instituições de Educação Infantil eram professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, e na qual destacavam-se os conhecimentos relativos à puericultura (“preventiva” e “definitiva”), visando ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e intelectual da criança.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 479) a puericultura preventiva, relacionada com a eugenia, dizia respeito à “criança em existência virtual”, projetada a partir do aperfeiçoamento da raça pelo controle dos casamentos e da reprodução humana e pela educação higiênica e moral. A puericultura definitiva dizia respeito a “crianças que existem efetiva, realmente” e visava ao seu desenvolvimento físico e psíquico, intelectual e moral, em suas fases pré-natal e pós-natal, subdividida em neonatal – de 0 a 30 dias -, nepiônica – de 1 mês a 2 anos -, juvenil – de 2 a 7 anos - e pré-pubertária, dos 7 aos 14 anos.

Sob a hegemonia do binômio higiene/educação, as instituições de atendimento à criança eram subordinadas a órgãos, tais como a Inspetoria de Higiene Infantil (1923), a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância (1933), a Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância (1937) e o Departamento Nacional da Criança (1940), que eram vinculados ao Ministério de Educação e Saúde.

Com a criação de ministérios em separado para a Educação e para a Saúde, a partir de 1953, o Departamento Nacional da Criança passou a integrar o Ministério da Saúde, sendo

substituído, em 1970, pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. A vinculação expressa e estreita entre educação e saúde nas instituições de educação infantil persistiu até os anos 80, quando esta passou a ser reconhecida no Brasil, constitucionalmente, como a primeira etapa da educação básica.

1.6 A expansão do atendimento à criança como assistência em consequência da modernização das relações de trabalho

Com o avanço da industrialização e a expansão das cidades, na segunda metade do século XX, novas discussões e determinações foram estabelecidas em torno da criação de creches e estabelecimentos pré-escolares. Em 1943, a C.L.T. (Consolidação das Leis do Trabalho) determinou a criação de berçários para atender aos filhos das trabalhadoras durante o período de amamentação. Essa lei dava espaço também para que entidades privadas desempenhassem a função através de convênios com as empresas. Porém, na ausência de uma fiscalização por parte do poder público, poucas creches e berçários foram criados nessa época.

No pós-guerra, o crescimento do trabalho feminino, incluindo as mulheres de classe média, e a diminuição gradativa dos espaços de convivência e de brincar das crianças, em função das novas realidades imobiliárias que se impunham com o crescimento das cidades, impulsionaram a demanda por creches, juntamente com outras reivindicações educacionais como a expansão de vagas na escola primária e nos cursos ginasiais, a criação do ensino noturno e técnico.

Todas essas demandas exigiam investimentos e elegeu-se, no país, como prioridade a escolarização e não o atendimento ao pré-escolar, inclusive com o amparo de órgãos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que prestava assistência aos países pobres, nos campos da saúde, nutrição e educação. Em um plano de

caráter emergencial elaborado para os países latino-americanos, na década de 60, o UNICEF sugeria que se recorresse às igrejas de diferentes denominações, “como entidades de maior difusão nacional” (KUHLMANN JR., 2000, p.489), para o financiamento de unidades de atendimento ao pré-escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961 estabelecia em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins-de-infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras. As orientações que já existiam na legislação educacional de estados como o de São Paulo desde a década de 20 se fazem nacionais, correspondendo às exigências da legislação trabalhista. Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim-de-infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a LBA e o DNCr.

Em 1965, de acordo com dados do DNCr, a população de 2 a 6 anos no Brasil era de 12.175.294, de 2 a 4 era de 7.612.414; de 5 a 6 era de 4.562.880. Destas últimas, estima-se que 199.200 freqüentava os 3.320 jardins-de-infância contados no país.

Segundo o autor, diante desse quadro, o DNCr publica em 1967 um Plano de Assistência ao Pré-escolar para crianças a partir de 2 anos. O plano estabelece como programa a “longo prazo” o incremento à criação de escolas maternas e jardins-de-infância como instituições auxiliares da família na educação de pré-escolares, promovendo o seu desenvolvimento integral harmonioso, através da experiência da vida que lhes permita a formação de hábitos sadios, estimulando a sua capacidade de adaptação gradativa ao meio social. Refere-se a publicação do DNCr, “Escolas maternas e jardins-de-infância”, de Celina Nina, e ao livro de Heloisa Marinho, mas os argumentos da necessidade de se fazer a

expansão com critérios de qualidade, imprescindíveis para o “desenvolvimento integral e harmonioso” da criança, são imediatamente deixados de lado. A expressão “longo prazo” é apenas um eufemismo para a manifestação da isenção do Estado da sua responsabilidade com a crescente necessidade de ampliação da educação infantil.

O plano propõe algo muito menos ambicioso, a que chama “programa de emergência”, para estabelecimento, a título experimental, de 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, imunizações, e que se denominaria “Centro de Recreação”. Justifica-se a emergência e a precariedade pela carência de recursos materiais e de pessoal.

O autor assinala que, nota-se a clara intenção de corresponder a um modelo divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que proporcionaria a captação de recursos.

O UNICEF, que prestava assistência internacional no campo da saúde e da nutrição, passa, no final da década de 50, a ampliar seu leque de atuação, envolvendo-se em projetos educacionais. Promove, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional. A idéia era simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo simplificado de baixo custo.

Além do baixo custo, o plano sugere o financiamento de espaços educacionais para igrejas de diferentes denominações, dando margem para que se exerça a doutrinação religiosa nos programas das instituições.

Nem se pensa na formação profissional: o pessoal seria recrutado entre “pessoas de boa vontade”, à base de voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários

a supervisão e a coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade, conforme destaca Kuhlmann Jr (2000).

Em 1964, no governo militar, algumas políticas sociais foram adotadas, entre elas a criação de órgãos como LBA (Legião Brasileira de Assistência), extinta em 1995, e a FUNABEM (Fundação do Bem Estar do Menor). Ambas as instituições acentuaram a idéia de creche como meio de assistência à criança carente.

Essa situação é mantida com a Lei 5692, de 1970, que estabeleceu que “os sistemas de ensino velar[iam] para que as crianças de idade inferior receb[essem] educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes” (KUHLMANN JR., 2000,p. 490).

1.7 O atendimento à criança como direito das mulheres

A partir dos anos 70, os movimentos e as lutas de mulheres por creche e outros direitos, no mundo e no Brasil, forçaram a ampliação do número de vagas em instituições de Educação Infantil (PINHEIRO, 2006, p. 42 – 43). Assim, exatamente um século depois de sua chegada ao Brasil, a Educação Infantil começou a viver um processo de expansão, fenômeno que também ocorreu em outros países.

Questionadas de início, na Europa e nos Estados Unidos, como fator de desadaptação e privação do convívio familiar, a partir dos anos 1960, sob o impacto dos movimentos feministas, as creches passaram a ser vistas como um direito da mulher trabalhadora e começaram a se expandir numericamente, transformando-se em lei, a partir dos anos 1970, quando se observa, pela primeira vez, a intervenção direta do Estado, relacionada ao serviço de creche.

No Brasil, a expansão do atendimento ocorreu a partir da segunda metade da década de 1970, especialmente nos grandes centros urbanos, onde se intensificaram as reivindicações de

mães trabalhadoras por creches. O número insuficiente de crianças atendidas nas creches levou o poder público a incentivar outras formas de atendimento à criança pequena, como as “creches domiciliares”, por exemplo, que objetivavam a guarda adequada das crianças a baixo custo. Segundo dados apresentados por Kuhlmann Jr. (2000, p. 491), a Legião Brasileira de Assistência (LBA) implanta em 1977 o Projeto Casulo, multiplicando as instituições em todo o país por meio da diminuição proporcional do valor per capita dos recursos repassados para as creches ligadas a entidades sociais.

Um século depois de sua chegada ao país, a educação infantil brasileira começa a viver um processo de expansão – fenômeno que também ocorre em outros países. Em 1974, o MEC cria o SEPRE, Serviço de Educação Pré-Escolar. A proposta de instituição de baixo custo para os pobres ganha impulso, ampliando o atendimento em escala muito mais acentuada do que até então. A Legião Brasileira de Assistência, (LBA), que desde 1967 também passa a se ocupar das creches, conforme já citado, implanta o projeto casulo em 1977, multiplicando as instituições em todo o país, por meio da diminuição proporcional do valor do per capita dos recursos repassados para as creches ligadas a entidades sociais. Ao se ocupar de outra área, a educação, os órgãos de assistência social acabam por interpor uma nevoa a encobrir a histórica reprodução das desigualdades sociais e o conjunto dos direitos sociais da classe trabalhadora dos quais o direito a creche e pré-escola é apenas a parte.

Os dados oficiais do Ministério da Educação para 1972 indicam 460 mil matrículas na pré-escola. Em 1984 são quase 2 milhões e 500 mil; em 1997 4 milhões e 292 mil. Somando-se as crianças em creches em classes de alfabetização, os dados de 1997 totalizam um pouco mais de 6 milhões de matrículas. Note-se que somente agora os dados são mais confiáveis e precisos.

Vistos isoladamente, esses números sugerem um investimento efetivo na área. Mas, como ressalta Kuhlmann Jr., é necessário considerar que esse processo ocorre ao lado de

muitos outros elementos que representam uma clara falta de compromisso com a questão dos direitos sociais e da diminuição da pobreza.

A partir de 1968, há um acentuado declínio do dispêndio do governo federal com a educação: de 11,8% da receita de impostos em 1967, cai para menos da metade em 1973 e 1974 (5,5 % e 5,2%), atingindo 7% em 1976.

Os prejuízos ao sistema e a população brasileira foram muitos, do sucateamento das escolas à desvalorização profissional, propiciando má formação, exclusão do sistema, entre outros efeitos.

Ao longo desse processo formaram-se gerações de profissionais de creche, que aprenderam, no exercício cotidiano de suas atividades, os princípios higienistas do cuidado, bem como gerações de cidadãos que compreendiam as creches como um tipo de assistência social destinada às crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar. Entendida como uma instituição de apoio, de ajuda à família, aos pais não cabia opinar sobre o atendimento oferecido pela creche.

1.8 O atendimento à criança como direito das mulheres

Ainda nos anos 70, sob a forte influência da teoria da “educação compensatória” (KRAMER, 2003), disseminou-se a compreensão de que o atendimento em creches e pré-escolas deveria contribuir para a superação das condições precárias de estimulação cognitiva que as crianças das classes populares viviam em suas famílias, através do trabalho educativo centrado no preparo para a alfabetização. Transfere-se assim, como assinala Kuhlmann Jr. (2000, p. 490), para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária, opondo-se a recreação infantil ao “pedagógico”, entendido como preparação da criança para o ingresso na escola básica.

Sob a influência da educação compensatória, reconfigurou-se o conjunto de atividades que eram desenvolvidas com as crianças no cotidiano das creches e das pré-escolas, até então. Com ela entraram nas instituições de atendimento às crianças as chamadas atividades pedagógicas que traziam embutidas em si pré-requisitos ao aprendizado da escrita, tais como coordenação motora fina, coordenação viso-motora, desenvolvimento do esquema corporal, de noções espaciais, jogos visando ao desenvolvimento da atenção e das habilidades requeridas pela escrita. Essas atividades, entendidas como opostas à recreação, dividiam o processo educativo que se realizava efetivamente no interior dessas instituições em duas dimensões: a do cuidado e recreação e a pedagógica, educativa.

Nos anos 80, período pós-ditadura em que os movimentos sociais se intensificaram, a demanda por expansão dos serviços de cuidado às crianças foi acompanhada por discussões e estudos acerca do caráter de que deveria se revestir esse atendimento. Estudos e pesquisas voltados às práticas de educação e cuidado com crianças pequenas, nos campos da Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Antropologia, entre outros, desenvolvidos no exterior e no Brasil, problematizavam o caráter assistencial das creches, reivindicando seu reconhecimento como dever do Estado. Questionavam também os modos de organização dessas instituições, o atendimento por elas oferecido e o caráter compensatório de que haviam sido investidas. Esses estudos defendiam a condição da criança como sujeito de direitos, proporcionando um novo olhar para a educação infantil.

1.9 O atendimento à criança como direito – a criança como co-construtora de conhecimento, identidade e cultura

Na década de 80 do século XX, expandem a circulação e produção de estudos a respeito das especificidades da primeira infância e das demandas específicas de trabalho que ela cria. Respondendo ativamente aos sentidos estabilizados da infância e das formas de sua educação,

esses estudos, entre os quais se destacam os de Ariès (1981), Arroyo (1994), Bondioli e Mantovani (1998), Campos e Rosemberg (1994, 1995), Edwards (1999), Oliveira (1994), Wajskop (1995), propõem novas abordagens e perspectivas de compreensão da criança e da Educação Infantil.

Abordando o desenvolvimento das crianças, em termos culturais e biopsicossociais, e as características de que a atividade educativa dos adultos a elas dirigida deve se revestir, tais estudos apontam para a necessidade de se estruturar uma proposta de educação e cuidado que crie oportunidades sólidas para que as crianças possam interagir com o mundo e com outras pessoas, em um espaço e organização temporal especificamente estruturados para suas ações, utilizando-se de todas as suas linguagens/formas de expressão, abrindo caminho, a partir desse eixo condutor, para a manifestação de toda a cultura compartilhada nas interações entre crianças e entre adultos e crianças.

As propostas oriundas da própria área da Educação Infantil, como campo de conhecimento, e os movimentos sociais pós-ditadura contribuíram para que, em 1988, a Constituição Federal, rompesse com o histórico caráter assistencial da creche, declarando-a como direito da criança e dever do Estado, atribuindo as prioridades nessa área ao Município. Em 1990, o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA), reafirmou esse direito em seu artigo nº54, IV que coloca: “É dever do estado assegurar a criança e ao adolescente [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Conforme assinala, pertinentemente, Kuhlmann Jr. (2000), o reconhecimento das creches como parte do sistema educacional apontava para a possibilidade de sua superação como espaços de segregação social, que isolavam as crianças pobres em instituições educativas vinculadas aos órgãos de assistência social.

O processo histórico de construção da creche no Brasil evidencia tensões profundas dessa instituição em relação à família. A creche surge como substituta da família, sob um

modelo caritativo, profundamente influenciado pela perspectiva médico higienista. Desde sua criação, para os juristas, ela era entendida como uma forma de conter a criminalidade, proveniente da desorganização familiar, aumentada pela entrada da mulher no mercado de trabalho. Essa condição de filantropia ou da “assistência científica” foi mantida, com graus de tensionamento, de questionamento e de insatisfação crescentes, até quase o final do século XX, quando constitucionalmente passou de caridade e de direito da mulher a direito da criança de 0 a 3 anos ao cuidado e à educação, definindo novos contornos para as relações entre essas duas instituições.

A trajetória de construção social das creches e das escolas permite-me retornar às indagações sobre o conflito existente entre pais e mães, de um lado, e professores e professoras, de outro. Tanto a creche quanto a escola inscrevem-se, em suas origens, em um processo histórico de desqualificação da família para educar. No entanto, tanto ambas, quanto as famílias, chegam ao final do século XX profundamente afetadas pela complexidade das transformações sociais, ao longo dele produzidas. As famílias, as escolas e as creches têm, hoje, outros contornos e outras funções sociais enunciam-se em relação a elas.

De acordo com Jean Hébrard, historiador francês das práticas escolares, há que se considerar que uma das transformações sociais que marcam o século XX, foi a existência das crianças como realidade no mundo, e não mais somente na família, em uma sociedade que não tem lugares próprios para elas. Com a reorganização das funções sociais da família a partir da participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, as crianças ganharam visibilidade como um grupo social que tem necessidades educativas e de cuidado, mas não tem lugares próprios na sociedade.

Nessas condições, segundo ele, os sistemas educativos vivem uma série de contradições. Em primeiro lugar, uma oposição clara, os alunos existem. Antes existiam as famílias e não os alunos. O sistema de transferência da cultura dividido entre escola e família

não funciona mais, porque as crianças chegam cada vez mais cedo às instituições educativas formais e passam aí um tempo cada vez maior. Na ausência dessa divisão de atribuições, as instituições educativas vivem a confusão entre três papéis: educação, porque a família, nas suas novas configurações e no tempo restrito de convivência que tem entre seus membros, não é mais capaz de educar; instrução, que era a função normalmente a elas atribuídas; e guarda, porque as cidades não são mais um lugar adequado para uma infância livre.

Essas três funções das instituições educativas, segundo Hébrard, ainda estão em processo de elaboração tanto por elas, quanto pela família, gerando cobranças recíprocas no cotidiano de suas relações. No cotidiano, as mães reclamam de descuidos das professoras em relação ao cuidado pessoal das crianças, ao aprendizado de regras de convivência e de sociabilidade que esperam que a escola assegure a seus filhos. Por seu lado, as professoras se queixam de que as famílias jogam suas obrigações sobre a escola e questionam o que consideram uma sobrecarga de tarefas em relação à educação das crianças e jovens.

No entanto, em momentos de conflito, as três funções se explicitam com clareza, ainda que não se resolva o incômodo por elas gerado. É o que acontece, por exemplo, em uma situação de greve. Para as famílias, quando as instituições educativas estão fechadas por causa de uma greve de professores, o que se torna importante não é que haja alguns dias a menos de aula, ou que a paralisação fira o projeto pedagógico proposto. Para elas o que se coloca como prioridade, assinala Hébrard, não é a instrução, mas assegurar a guarda das crianças. Nesse sentido, elas se mobilizam para que as atividades sejam retomadas o mais prontamente possível.

Capítulo II

As escolhas teórico-metodológicas

2.1 A aproximação com a Antropologia e a observação participante

O interesse em levantar indicadores dos sentidos elaborados pelos pais sobre a creche e o trabalho dos educadores dessa instituição, a partir de episódios produzidos no cotidiano das relações entre esses atores sociais, aproximou-me de uma clássica questão das ciências humanas: a compreensão do outro, de seus pontos de vista e dos processos através dos quais os elabora.

Nesse sentido, como destaca Kramer (2002), a antropologia entendida como um exercício de encontro com o outro (e, portanto, consigo mesmo), em que se combinam um cuidadoso mergulho crítico no trabalho de campo com um severo questionamento quanto ao processo de pesquisar, foi uma ciência que contribuiu para a definição metodológica deste trabalho.

Na disciplina de Metodologia da Pesquisa, entrei em contato com textos produzidos a respeito da pesquisa etnográfica e neles reconheci não só estratégias e procedimentos metodológicos que poderiam contribuir para a concretização do trabalho de pesquisa a que me propunha, como também discussões relativas à cultura, à necessidade de pesquisar a diversidade, de estranhar o familiar e de buscar compreender o outro nos seus próprios termos, que me permitiram a aproximação do cotidiano escolar e a documentação e análise das interações aí produzidas.

Como sinaliza Roberto C. de Oliveira (1994), para o antropólogo, no exercício de seu ofício, *três atos cognitivos assumem um sentido todo particular de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que [ele] logra construir o [seu] conhecimento* (p.6): o olhar, o ouvir e o escrever. *Enquanto no Olhar e no Ouvir se realiza nossa percepção, será no Escrever que o*

nosso pensamento se exercitará da forma mais cabal, como produtor de um discurso tão criativo quanto próprio das ciências voltadas à construção da teoria social (idem,p.7. Grifos do autor).

Apesar de “familiares” e triviais, os atos de olhar e ouvir não são naturais. Segundo o autor, eles são *teoricamente domesticados* (p.7), ou seja, o objeto sobre o qual o olhar e a escuta do pesquisador se dirigem é apreendido pelos esquemas conceituais a que ele tem acesso ao longo de suas experiências e ao longo de sua formação. Os significados e sentido culturais, disciplinares ou não, *funcionam como uma espécie de prisma através do qual a realidade observada se refrata* (p.7).

O olhar possibilita a apreensão e a descrição, ou seja, a exposição circunstanciada, feita em palavras, a respeito de algo, alguém ou de um acontecimento. Essa descrição conta minuciosamente a situação, o estado ou a condição desse algo, desse alguém ou desse acontecimento em determinado momento, bem como pode apreender movimentos, deslocamentos, transformações de uma dada condição, dos quais se tem indícios através das marcas, dos rastros por eles deixados no seu entorno.

Na pesquisa realizada, a observação e descrição exigiram que eu prestasse atenção às interações face-a-face produzidas entre pais e educadores no cotidiano da creche. Elas exigiram que eu visse, enxergasse e reparasse na coreografia que se tecia entre eles: aproximações, distanciamentos, recusas, enfrentamentos, discussões, troca de olhares, expressões fisionômicas, etc., entendendo-as como indicadores de formas de sociabilidade, de modos de apresentação de si, de modos de compreender os lugares ocupados nas relações da instituição, de projeções acerca dos sentidos do outro, de usos do corpo, do controle das emoções.

Se a descrição auxilia na aproximação do pesquisador com seu objeto, o olhar, como destaca Oliveira (op.cit., p.9), não é suficiente. Como se alcançar apenas pelo olhar o

significado das relações sociais, sem conhecermos as palavras com que os sujeitos se enunciam e enunciam o vivido, sem ouvir-lhes a entonação expressiva?

A escuta do outro auxilia o pesquisador na aproximação do entendimento das ações e operações dos sujeitos, captadas por seu olhar, bem como possibilita sua sensibilização às vozes e às histórias narradas por esses sujeitos.

Assim como o olhar, a escuta também é culturalmente modulada. Sua seletividade é marcada pelos paradigmas das disciplinas em que vamos sendo formados. No entanto, os sistemas conceituais das disciplinas formadoras, como construções históricas que são, não são universais, neutros, nem abstratos. Eles são a expressão legitimada e hegemônica de certas práticas de conhecimento e estabelecem as condições dentro das quais a variabilidade de sentidos (historicamente possíveis) pode ser expressa, articulada e validada.

Ginzburg (1989), em uma análise histórica, destaca que muitos dos sistemas conceituais das ciências modernas são calcados na supremacia do paradigma galileano de orientação quantitativa e antiantropocêntrica. Esse paradigma, orientado para as regularidades da natureza e para sua explicação na forma de leis universais, assenta-se sobre a crença na transparência da realidade, na separação entre sujeito e objeto e na exclusividade do conhecimento sistemático e formal.

Esses pressupostos marcam o modo como a relação com o outro é considerada e fazem toda a diferença na situação de escuta. A tradição galileana nas Ciências Humanas consolidou as relações com o outro como relações sujeito/objeto – pesquisador/informante.

Conforme destaque de Oliveira (op. cit.,p.12):

No ato de ouvir o informante, o [pesquisador] exerce um poder extraordinário sobre o mesmo, ainda que ele pretenda se posicionar como sendo o observador mais neutro possível, como pretende o objetivismo mais radical. Esse poder, subjacente às relações humanas – que autores como Foucault jamais se cansaram de denunciar -, já na relação pesquisador/informante vai desempenhar uma função profundamente empobrecedora do ato cognitivo: as perguntas feitas em busca de respostas pontuais lado a lado da autoridade de quem as faz (com ou sem autoritarismo), criam um campo ilusório de interação.

Campo ilusório por acreditar ser possível a neutralidade idealizada pelos defensores da objetividade absoluta, pois, conforme assinala Kramer (2002), os pesquisadores e profissionais não são neutros ou ingênuos; os papéis que desempenham, as posições que ocupam, as idéias que defendem influenciam as relações que estabelecem com os sujeitos da pesquisa.

Na pesquisa realizada, minha relação de escuta não aconteceu na clássica relação de entrevista. Minha opção foi a de registrar os dizeres dos sujeitos nas interlocuções cotidianas por eles produzidas, como pais e educadores, em seus encontros na creche, nos horários de chegada e de saída das crianças, nos bilhetes e avisos intercambiados entre eles através do caderno de recados, nos momentos de reuniões, nas reclamações encaminhadas diretamente à administração da creche ou órgãos externos a ela. A possibilidade de acesso a esses registros me foi facilitada pela condição de educadora na instituição estudada. Com isso, a principal ferramenta da pesquisa foi a observação participante, definida por Oliveira (op.cit., p.26) como um gênero de observação peculiar à antropologia, por meio do qual o pesquisador busca compreender o Outro em suas formas de vida.

2.2 As relações entre pesquisador e o campo de estudo - questões relativas à inserção

Essa condição me aproximou das questões relativas à inserção do pesquisador nas relações que estuda. Do mesmo modo que o olhar e a escuta, a inserção no contexto em pesquisa, não é algo natural, ainda que costume ser naturalizado. Como encontrar o outro, aproximar-se dele, compartilhar situações e atividades com ele? Essa pergunta, aparentemente corriqueira, por fazer parte das experiências de vida de cada um de nós, ganha outra dimensão quando se considera que o encontro com o outro se faz com uma intenção de compreender algo sobre a condição social de sua existência, sobre suas crenças e valores e que se assume,

como princípio, que essa intenção interfere e produz efeitos de sentido nos sujeitos envolvidos e na dinâmica relacional que se tece entre eles.

Como May (2004), ressalta, o etnógrafo é um instrumento de coleta de dados. Ele os reúne em sua participação ativa no mundo social. No entanto, essa participação, conforme Corsaro (2005), exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam. Neste sentido, por assim dizer, a etnografia envolve "tornar-se nativo". May (2004), também ressalta essa questão, ao afirmar que tornar-se parte de uma cena social e participar nela requer que o pesquisador seja aceito em algum grau.

Ainda, segundo Corsaro (op.cit.), sejam quais forem o grau e a natureza da participação adotados, uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos. Essa documentação, segundo esse autor, permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais. A preocupação, neste caso, não é tanto com o grau de participação, mas com os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados (como entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos). Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais.

Como minha opção foi utilizar meu ambiente de trabalho para realização da pesquisa, a história de minha inserção ganhou nuances próprias a essa minha condição de ser parte integrante do contexto em investigação.

Em certo sentido, iniciei minha coleta de dados assim que entrei para trabalhar na creche, uma vez que as relações ali vividas me enchiam de questionamentos. Como eu era novata na instituição e as famílias ainda não me conheciam, os pais não conversavam muito comigo e nem comentavam episódios de acontecimentos que lhes agradavam ou desagradavam. Nessa condição, eu passei a observar atentamente as famílias, as crianças, seus

comentários, suas maneiras de agir, falar, se comportar e a anotar episódios, situações, falas que desejava entender. Cada episódio que observava ou ouvia eu relatava em um caderno de anotações assim que saía da creche. Também conversava com as outras educadoras sobre os casos que aconteciam e que me chamavam a atenção. Externava a elas minhas indagações. Foi nesse processo de atenção às relações entre familiares e educadores que meu interesse pelo tema se configurou.

De início eu tencionava realizar a pesquisa em uma outra creche, mas com o advento da greve, decidi continuar documentando, como já vinha fazendo, as tensões por que passamos. Com essa opção, não me identifiquei como pesquisadora, embora tenha me mostrado sempre interessada, a meus interlocutores, em compreender a creche e a dinâmica de suas relações. Dessa forma experimentei na pesquisa a condição de “observadora invisível” e de “observadora de tempo integral”. Essas expressões foram cunhadas por Fernanda Eugênio (2003), para caracterizar sua condição de ver e de usar a visão como ferramenta de pesquisa em um contexto no qual a maioria dos sujeitos era cega e de atuar no contexto investigado, assumindo o papel social de professora.

Na condição de “observadora invisível”, ela registrava os acontecimentos e situações em que estava inserida, no momento mesmo em que ocorriam, sem ser percebida, como observadora, por seus interlocutores. Diferentemente de Eugênio, no momento de ocorrência dos episódios que me despertavam a atenção eu apenas registrava lembretes.

O fato de ocupar o papel de educadora foi-me assegurando a inserção e a familiaridade com os sujeitos da instituição, sem que se fizessem perguntas a mim a respeito do que eu estava fazendo ali. No entanto, mesmo sendo uma funcionária, precisei me inserir nas relações da creche e obter a aceitação do grupo de professoras, das famílias e principalmente das crianças.

De início, embora todos soubessem que eu era uma funcionária da creche, eu também era a novata, a que não conhecia os rituais e as regras de conveniência do lugar. Uma creche reúne uma diversidade de pessoas e de relações sociais, em termos de classe social, de geração, de gênero, dos papéis e lugares sociais por elas ocupados na hierarquia da própria instituição e do sistema em que ela se insere. Essas relações geram particularidades que fornecem uma identidade, uma referência a cada creche e também a seus protagonistas, remetendo a diferentes universos de significação e a tipos de interlocução distintas. Os sentidos produzidos nas relações cotidianas configuram uma espécie de convenção coletiva que, vivida de forma tácita, define o lugar de cada um e indicam a maneira de se comportar nas diferentes relações.

A vida cotidiana se baseia nessas relações de convivência e de conveniência (Mayol, 1996), assentadas em relações de poder, que as pessoas e os grupos sociais, que compõem a creche, constroem entre si. Nessas relações as pessoas são chamadas pelo nome e imediatamente localizadas em função dos papéis e lugares sociais que nelas ocupam.

Nessas condições, inserir-se significou apreender, compreender e aprender a lidar com os lugares sociais, as etiquetas e códigos em jogo nas relações e regras de conveniência da creche, com os sentidos com que a hierarquia, o tempo e a organização do espaço eram pensados e vividos pelos grupos que a constituíam, bem como com os conflitos, negociações e rivalidades que comportavam. Compreendê-las implicou compreender o papel e o lugar ocupado por mim naquelas relações.

2.3 A dimensão semiótica

As problematizações relativas ao olhar, à escuta e à inserção me aproximaram da dimensão semiótica do trabalho de pesquisa, destacando a importância da linguagem em funcionamento nas relações sociais.

Estudei a questão da linguagem em Bakhtin, mediada por alguns trabalhos de Fontana (2009a, 2009b). Como destaca ela, Bakhtin assume a centralidade da linguagem na constituição dos conhecimentos em circulação na vida social. Ele entende que a significação, como dimensão constitutiva e caracterizadora da cultura se constrói pela própria linguagem. Ou seja, Bakhtin assinala que nosso acesso à realidade é sempre mediado pela linguagem. *O real apresenta-se para nós sempre semioticamente* (Fiorin, 2006:19). A mediação semiótica é, segundo Bakhtin, uma especificidade da constituição histórico-cultural do homem, que também é assumida pela Antropologia. Fontana (2009b) destaca que, de acordo com Arantes (1982: 24), na diversidade de concepções e definições abrangidas pelo conceito de cultura, há um ponto de convergência entre todas elas: a de que a cultura “significa”

Nesse sentido, as significações são sociais e o indivíduo não significa o mundo para então representá-lo na linguagem, mas, sim, significa-o com e pela linguagem em relações sociais que são constitutivas da atividade mental individual. Os modos de pensar, a percepção, bem como os modos de agir e de ser em relação ao mundo e a si próprio são construídos e reconstruídos nas relações sociais produzidas com a linguagem, pela linguagem e sobre a linguagem. Como afirma Bakhtin, não existe atividade mental sem expressão semiótica.

Dessa perspectiva, sinaliza Fontana (2009b), a linguagem não só é o lugar da compreensão do especificamente humano, da diversidade de suas configurações, de sua complexidade e das condições em que se constitui, mas também da apreensão do ponto de vista do outro e de sua experiência como compreensão dialógica.

O conceito de diálogo, em Bakhtin, supõe a tensão entre vozes sociais em disputa, que modulam os sentidos da linguagem, configurando a compreensão como uma réplica ativa às

palavras dos outros. Produzindo-se no encontro/confronto entre essas palavras alheias e aquelas de que os sujeitos já se apropriaram e que os constituem, a compreensão é sempre uma participação no diálogo. Ela passa pelo reconhecimento dos significados e sentidos em jogo e vai além dele, implicando uma tomada de posição frente a eles – de adesão ou de recusa, de acordo ou desacordo, de divergência ou de convergência, de conciliação ou de luta.

Nesse sentido, citando Fontana (2009b):

Não há significados intrínsecos aos conceitos sistematizados que mediatizam nossas compreensões, nem sujeitos genéricos. Os conceitos remetem às formações históricas em que se constituem e se sustentam, às coordenadas sociais, culturais e de subjetivação que atendem a necessidades práticas e a propósitos pragmáticos específicos. A eles, os [sujeitos] concretos - síntese de relações sociais múltiplas e diversas - respondem ativamente, elaborando-os a partir das posições sociais que ocupam, tanto na relação de ensino (sua condição imediata de produção) quanto nas muitas relações sociais em que se inscrevem e se constituem (relações de parentesco, de trabalho, de gênero, de grupo geracional, etc.).

Em uma perspectiva dialógica, afirma ainda Fontana (2009 b), que:

As relações que se tecem entre pesquisador e pesquisado(s), focalizadas em suas condições sociais de produção, longe de serem secundarizadas ou tratadas como contexto da investigação, são consideradas como constitutivas da própria pesquisa e do conhecimento nela produzido.

Essa tese ancora-se no pressuposto de que o objeto específico das Ciências Humanas é o homem social, que fala e produz sentidos. Diferentemente das ciências ditas naturais e matemáticas, o objeto das Ciências Humanas não é apenas falado, mas falante. Daí Bakhtin defini o texto, tomado em sentido amplo como *qualquer conjunto coerente de signos* (Bakhtin, 2003:307), como a realidade imediata dessas ciências.

Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento. (...) O pensamento nas ciências humanas nasce como pensamentos sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos atrás dos quais estão os deuses que se manifestam (a revelação) ou os homens (as leis dos soberanos do poder, os legados dos ancestrais, as sentenças e enigmas anônimos, etc.). (idem, p.308)

A perspectiva semiótica de Bakhtin aproximou-me do estudo de Ginzburg (1989), já mencionado anteriormente, a respeito do paradigma indiciário.

Ao falar em paradigma indiciário, Ginzburg tem em vista uma ciência que lançando mão de uma fundamentação na semiótica, utiliza os indícios, sinais, pistas como possibilidades para a elaboração de suposições, de um saber que como ele mesmo destaca, é capaz de utilizar dados aparentemente negligenciáveis e remontar a uma realidade complexa. Embora as relações humanas não sejam transparentes, Ginzburg chama a atenção para o fato de que elas são cheias de indicadores, cheias desses sinais que nos dão meio para pesquisar, conhecer e buscar o real. É com base nesses pressupostos que ele propõe como paradigma de investigação científica, o paradigma indiciário que já era operante em outras esferas das atividades humanas, como a medicina diagnóstica, a avaliação da autenticidade de obras de arte, investigações policiais, as artes adivinhatórias e em particular nas atividades práticas como a pesca, a agricultura e a caça, em tempos remotos, para as quais a importância dos pormenores, dos pequenos detalhes é crucial no estudo dos fenômenos e na compreensão das situações a que se atêm.

Ginzburg escreve que: *no final do século XIX- mais precisamente, na década de 1870-80 -, começou a se afirmar nas ciências humanas um paradigma indiciário baseado justamente na semiótica. Mas as suas raízes eram muito antigas* (p.151). O caçador, segundo Ginzburg, *teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos* (p.152).

Criticando a ciência moderna em seu desprezo pelo individual, em sua crença na transparência da realidade e na separação entre o sujeito e objeto, Ginzburg destaca a importância concedida, no paradigma indiciário, ao detalhe e à valorização do singular na compreensão da totalidade. Segundo ele, sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas são condições para a produção de um conhecimento baseado na reconstrução e compreensão do singular na interconexão dos fenômenos em que se inscreve.

2.4 A escrita da pesquisa

Finalmente volto-me para o ato de escrever, destacado por Oliveira (1994), como um momento importante da pesquisa, em que os eventos apreendidos e descritos são textualizados, isto é, *são trazidos para o plano do discurso* (p.14) e interpretados.

A textualização também não é natural. Segundo Oliveira, ela exige, do ponto de vista técnico, a utilização de *um discurso que esteja disciplinado por aquilo que se poderia chamar “meta teoria social”*(p.16), é guiada pelas referências dessas teorias e tem implicações éticas sérias, *uma vez que colocamos vidas alheias “em nossos textos”* (p.16).

Mais do que uma tradução, a textualização já envolve uma interpretação, uma vez que está balizada pelas categorias e conceitos das teorias com que se está trabalhando na pesquisa. É nesse sentido que Oliveira considera a escrita como o momento de pensar. Ele assim o descreve:

É no processo da redação de um texto que nosso pensamento caminha, encontrando soluções que dificilmente aparecerão antes da textualização dos dados provenientes da observação sistemática. Sendo assim, seria um equívoco imaginar que, primeiro, chegamos a conclusões relativas a esses mesmos dados, para, em seguida, podermos inscrever essas conclusões no texto, dissociando-se o pensar o escrever (...) o ato de pensar e de escrever são solidários entre si (...) a produção do texto (...) é, também, produção de conhecimento (p. 23)

(...) Escrever é uma continuação do confronto. (p.25)

Foi no processo de textualização e de interpretação que recorri aos estudos de Gilberto Velho (1981, 2003) sobre a destotalização da experiência individual na vida cotidiana nas sociedades urbano-industriais.

Esse autor entende que a natureza complexa e diversificada da vida na metrópole:

produz a multidimensionalidade do mundo real, expressa em diferentes níveis e províncias de significados, que apontam para processos de construção de identidades em que o pertencimento a vários grupos, redes e círculos sociais é fenômeno básico a ser investigado e compreendido na sociedade moderno-contemporânea. (Velho, 2003, p.18)

Ele entende também que é esse *multipertencimento* que permite ao antropólogo *pesquisar sua própria sociedade e, dentro dela, situações com as quais ele tem algum tipo de envolvimento e das quais participa*, na medida em que *o fato de não ser englobado por nenhum grupo exclusivo favorece*, ainda que não garanta, *o movimento de estranhamento crítico diante do próximo*. (idem, ibidem).

A textualização e interpretação dos dados que foram sendo construídos por mim ao longo das observações e das descrições, são temas do próximo capítulo.

Capítulo III

Sentidos da creche para pais e professores: a explicitação das tensões entre o educar, o cuidar e a guarda das crianças.

3.1 A instituição pesquisada.

A creche em que o estudo foi realizado é um órgão da Universidade e responde à reitoria como qualquer outra divisão. Ela oferece serviço aos funcionários do hospital, mas não está vinculada a ele. Foi inaugurada em 27 de março de 1990 e resultou de um movimento das mães que trabalhavam na Área de Saúde. Embora desde 1982 já existissem creches na Universidade, essas mães reivindicavam um espaço que contemplasse as necessidades específicas de seu setor de trabalho, como horários diferenciados, atendimentos aos finais de semana e feriados.

90% das crianças atendidas nessa creche são filhas de funcionário do hospital e 10% de alunos e funcionários de outros locais da universidade. Os filhos desses estudantes ou funcionários são encaminhados para a creche da área de saúde apenas quando há vagas ou quando os horários, dos pais que necessitam do atendimento, não são compatíveis com os da outra creche existente na Universidade.

Seu espaço físico é dividido em quatro partes basicamente: a área administrativa, logo à entrada, separada das dependências onde o trânsito das crianças é mais intenso. Nela encontram-se a diretoria e secretaria, sala da assistente social e da nutricionista e uma sala de reuniões. Em seguida, à frente, três módulos compostos por dormitórios, banheiros, trocadores, copa, um salão que é dividido, onde as crianças fazem as refeições e têm um espaço para brincar e um parque adequado para as idades de cada módulo. O primeiro desses módulos é “Módulo berçário”, o seguinte é o “Módulo maternal I”, e por fim o “Módulo do maternal II”. No berçário o atendimento inicia-se por volta dos 4 meses e termina por volta de

1 ano, quando as crianças passam para o módulo seguinte, maternal I. Nesse módulo as crianças ficam mais ou menos até os 2 anos passando então para o maternal II onde permanecerão até os 4 anos, após essa idade os pais podem optar por matricular seus filhos em outro programa educativo que a universidade oferece para as crianças maiores ou colocá-los em outra escola de sua preferência.

O primeiro contato entre família e instituição se dá no sétimo mês de gestação através de um agendamento para o grupo de gestantes. Esse grupo tem a finalidade de conhecer a família, mas também de mostrar a ela o trabalho da creche, o espaço, a rotina, objetivando que quando tragam seu filho se sintam mais confiantes e a vontade com a instituição.

A creche atende por volta de 240 crianças e conta com um quadro de 73 funcionários, dos quais 50 são professoras divididas entre manhã e tarde nos três módulos. Em geral são 8 professoras e 40 crianças por módulo, ficando essas professoras responsáveis por todo o atendimento às crianças, desde os cuidados como alimentação, banho, troca até a elaboração de atividades. Há 4 estagiárias na creche, que desempenham as mesmas atividades das professoras. A creche preconiza o cuidar e educar indissociáveis, por isso não existem monitores para um tipo de serviço e professores para outro.

A maioria, das professoras e estagiárias, trabalha 30 horas semanais e algumas, as mais antigas na creche, equipe técnica, copeiras e auxiliares administrativos trabalham 40 horas semanais. As professoras, estagiárias e a equipe técnica realizam plantões aos finais de semana e feriados. Esses plantões se revertem em folgas que as funcionárias tiram posteriormente no dia em que desejar.

A equipe técnica é formada pela diretora que administra a instituição, uma assistente social que realiza o trabalho de matrícula e organiza os horários dos pais, três enfermeiras que atuam no cuidado a saúde das crianças, uma nutricionista que administra as copas, duas pedagogas que orientam o trabalho pedagógico das professoras, uma psicopedagoga que

orienta as pedagogas, uma psicóloga que atua com as famílias e uma secretária que comanda a secretaria. A equipe da secretaria conta com quatro pessoas que auxiliam no trabalho administrativo.

As relações entre as professoras e as famílias se organizam na forma de recados e de reuniões. As atividades realizadas e comunicados relativos ao cotidiano das crianças na creche são registrados diariamente no caderno de recados que as crianças têm. Também é realizada uma reunião individual de pais semestral, quando apresentamos à família um relatório de desenvolvimento da criança. E a cada início de ano é organizada uma reunião com todos os pais do módulo para explicar o projeto pedagógico. Além dessas reuniões convencionais os pais ou a instituição podem solicitar uma reunião a qualquer tempo. Com as famílias que estão entrando no berçário, a creche realiza uma reunião que se chama “Acolhimento” e acontece mensalmente. Dessa reunião participam a diretora, uma pessoa da equipe técnica e uma professora do berçário, juntamente com os pais convidados naquele mês. Nesse momento os pais expõem o que estão achando da creche, como se sentiram em deixar seus bebês, suas angústias e seus contentamentos. Posteriormente, essas informações são passadas para as outras professoras.

As professoras realizam reuniões pedagógicas semanais, nessas reuniões são discutidas a rotina, as atividades realizadas e são elaborados os planejamentos mensais. As professoras avaliam com a equipe técnica, que participa dessas reuniões quinzenalmente, o desenvolvimento do trabalho planejado. Nessas reuniões com a equipe técnica também são estudados e discutidos textos que abordam temas da Educação Infantil, tais como concepções de infância, funções sociais das instituições de Educação Infantil, a articulação entre o cuidar e o educar como bases do trabalho dessas instituições, propostas pedagógicas, etc.

A rotina da creche se inicia às 6:50 horas, quando se inicia o primeiro turno de atendimento. As professoras recebem as crianças e nesse momento as mães já comentam

como foi a noite, se está tudo bem, se a criança vai sair mais cedo, ou não... Após esse momento, quando todas as crianças já foram recebidas, o ambiente é preparado, em todos os módulos, para o lanche das crianças. Após o lanche as professoras realizam as trocas de fraldas ou levam as crianças ao banheiro. Em seguida, no berçário, alguns bebês dormem e outros brincam no salão ou na área externa. Já no maternal I e II é a hora que as crianças vão ao parque. Após o parque, nos maternais, é hora do banho e, em seguida, momento em que se realizam atividades dentro da sala, como músicas, desenho, massinha, histórias, pintura, atividades referentes ao projeto temático que desenvolvem. No berçário antes do almoço também são realizadas atividades com os bebês, com bolas coloridas, músicas, livros, bandinha, fantoches, também vinculadas ao projeto. O almoço então é servido. Após almoçarem os bebês brincam um pouco no salão, tomam banho e vão descansar. No maternal as crianças fazem higiene bucal depois do almoço e em seguida também vão para o descanso.

Por volta das 12h30min as crianças começam a acordar e inicia-se a preparação para a hora da saída que acontece as 13hs.

Nesse momento o pessoal do turno da tarde já vem chegando, a entrada da tarde inicia-se às 12:50 horas, como de manhã, as professoras recebem as crianças anotam todas as informações passadas pelas mães, em seguida, no berçário, já é oferecido o lanche, às 13:30 horas e depois há a troca de fraldas, algumas crianças dormem, outras maiores ficam brincando ou realizando atividades com as professoras, quando acordam todos se juntam no salão e uma atividade é realizada com todos os bebês e professoras, referente ao projeto. Em seguida, por volta das 16h, o jantar é organizado e servido. Após o jantar as crianças brincam um pouco no salão até as 17hs quando já vai sendo iniciado o banho e em seguida vão descansar. Nos maternais o lanche é um pouco mais tarde, por isso, as professoras após receberem as crianças no salão, as levam para sala. Lá todos organizam o dia, identificam os ausentes e os presentes organizam a rotina, lavam as mãos, vão ao banheiro e em seguida

seguem para o lanche, após o lanche geralmente vão ao parque e depois realizam uma atividade que já combinaram na rotina. As atividades são normalmente referentes aos projetos realizados. Em seguida tomam banho e vão para o jantar, após o jantar também realizam a higiene bucal e vão descansar nos colchões. Por volta das 18:30 horas as crianças já começam a acordar e se preparar para ir embora.

3.2 O episódio da greve.

Em maio de 2009, os funcionários da Universidade decidiram por uma paralisação de um dia, reivindicando aumento salarial entre outros benefícios. Nós, funcionários da creche, decidimos aderir ao movimento. Para tanto, organizamos uma reunião com as mães em uma quinta-feira, para explicar-lhes os motivos de nossas reivindicações e informar que parariamos na segunda-feira. A maioria delas mostrou-se receptiva, dizendo que realmente era necessário lutar por nossos direitos e dispuseram-se a colaborar com o movimento, deixando seus filhos em casa.

Na reunião, algumas mães mostraram-se preocupadas, nos disseram que infelizmente trariam as crianças, mas que tentariam buscá-las mais cedo. Alguns familiares procuraram justificar-se expondo suas dificuldades. Uma mãe explicou que seu marido começaria a trabalhar na segunda-feira e por isso ela não teria com que deixar seu filho. Uma avó que era a responsável pela criança na creche, nos disse que realmente não poderia nos ajudar porque sua filha, mãe da criança, era nova no serviço, por isso se alguém tivesse que faltar seria ela e seu chefe não a dispensaria de maneira alguma. Houve também um pai que não se manifestou na reunião e no dia da paralisação levou sua filha, mas nos pediu muitas desculpas ao final da tarde dizendo que havia se esquecido da paralisação.

No dia da paralisação a participação dos pais foi expressiva, visto que recebemos apenas 6 crianças, no berçário da tarde, das quais 5 foram embora mais cedo, ficando apenas uma para a saída.

Uma semana após a primeira paralisação houve novas paralisações de dois dias para continuar as negociações já iniciadas. Lá fomos nós de novo pedir a colaboração das mães. As reações foram diferentes da primeira vez. Mães que haviam levado seus filhos à creche no dia 18 disseram que tentariam não levar dessa vez, outras que já haviam colaborado conosco antes disseram que não teriam com quem deixar as crianças. Houve um grupo que, como da primeira vez, reafirmou não ter outra opção senão a de levar as crianças para a creche, principalmente em se considerando que seriam dois dias de paralisação. Algumas se dispuseram a não levar os filhos em apenas um dos dois dias.

Durante esses três dias de paralisações, reuniões e assembléias foram organizadas e por meio do sindicato negociações foram feitas com a reitoria. Como não se chegou a nenhum acordo os funcionários decidiram entrar em greve.

Ao voltarmos às atividades normais após os dois dias de paralisação os rumores de greve já estavam pela Universidade e as mães nos questionavam se iríamos ou não aderir. Após uma reunião decidimos então que a partir da quinta-feira estaríamos em estado de greve, para que as famílias pudessem se organizar e na segunda-feira seguinte entraríamos oficialmente em greve, atendendo apenas 30% das crianças com duas professoras por módulo. Colocamos cartazes pela creche anunciando a greve e conversamos pessoalmente com cada mãe explicando nossa decisão.

Com o movimento grevista teve início então um período de tensão, mas também de descobertas interessantes. Dessa vez houve uma maior repercussão dos pais, pois contornar as dificuldades criadas pelas paralisações pontuais mostrava-se mais fácil do que resolver o que

fazer com as crianças diante de um quadro de paralisação das atividades da creche por um prazo não determinado.

Alguns pais, já na quinta-feira, não trouxeram seus filhos. Um pai nos disse que por ser médico na UTI não poderia fazer greve, mas que apoiava incondicionalmente nossa postura e que só levaria seu filho de novo quando a greve estivesse terminada. Houve mães que se mostraram muito compreensivas apenas perguntando como seriam informadas do final da greve para trazerem de novo seus filhos. Um pai nos relatou que como já esperava pela greve tinha trazido sua irmã de outra cidade para cuidar de sua filha. As mães, em sua grande maioria apoiaram nossa causa, em muitos aspectos se identificando com ela. Elas deixaram suas crianças em casa para que pudessemos participar do movimento como foi pedido por nós.

Algumas mães, porém, desde o primeiro dia de paralisação já nos informaram que não poderiam colaborar, pois não tinham com quem deixar seus filhos. Dizendo que embora entendessem nossos motivos e a causa que nos era comum, não poderiam mesmo colaborar, pois trabalhavam em setores essenciais do hospital. Outras detalharam suas dificuldades em colaborar com o movimento grevista das professoras. Muitas nos disseram que infelizmente trariam seus filhos, mas que tentariam buscá-los mais cedo, o que de fato aconteceu em relação à maioria das crianças.

Deparamo-nos também com sérias restrições e críticas a nossa decisão de aderir à greve. Algumas críticas recebidas sugeriam que estávamos colocando a vida das crianças em risco com nossa atitude desorganizada. Algumas famílias esperavam que a direção desautorizasse nossa adesão à greve. Muitas mães vieram conversar para dizer que trariam as crianças mesmo com a greve decretada. Outras se mostraram muito preocupadas com a proporção de crianças por professora querendo saber se seus filhos seriam bem cuidados, se o atendimento seria o mesmo de outros dias.

Por estar em período de experiência, eu não participei nem das paralisações nem da greve, por isso, acompanhei de perto as conversas com as mães. Na segunda-feira de manhã todas as mães que chegaram com seus filhos foram recebidas. O berçário, módulo em que trabalho, atendeu 12 crianças ao invés de 6 como era pretendido nos 30%, as professoras ficaram sobrecarregadas, como elas mesmas admitiram, e as mães ficaram muito apreensivas demorando bastante para deixar a creche, preocupadas com o modo com seus filhos seriam atendidos, transformando esse momento da chegada à creche em um grande alvoroço.

No mesmo módulo à tarde, período em que trabalho, as coisas foram bem diferentes, algumas mães que estavam de manhã ficaram apreensivas com a quantidade de crianças e levaram os filhos embora mais cedo. Uma mãe nos disse que preferia faltar e perder todos os dias de serviço do que deixar seu filho naquelas condições, pois achou que tinham muitas crianças e poucas professoras. Outras mães disseram que levaram seus filhos mais cedo, para colaborar com a greve.

Houve casos peculiares, como o de uma mãe que disse não poder ajudar, pois seu filho nunca havia ficado com ninguém sem ser com ela ou na creche, pois ela não confiava deixá-lo com mais ninguém. Alguns estudantes da Universidade que também tinham seus filhos na creche continuaram levando-os, a diretora pediu então sua colaboração já que as aulas em alguns Institutos da Universidade estavam também suspensas devido à greve. A maioria atendeu o pedido, mas um pai, cuja esposa, também estudante estava de licença maternidade, alegou que ambos tinham trabalhos para entregar, pois seus institutos não estavam parados, e precisavam dos serviços da creche. Esse casal optou por reduzir o tempo de permanência da criança na creche como outros pais estavam fazendo.

Seja colaborando abertamente com o nosso movimento grevista, seja justificando suas dificuldades, o movimento inicial dos pais foi de compreensão e de negociação. Nessas negociações evidenciaram-se algumas questões destacadas por Jean Hébrard, filósofo e

historiador francês. A primeira delas remete ao aparecimento de um grupo social que não existia, o das crianças como realidade no mundo, e não e mais somente na família. Com a reorganização das funções sociais da família a partir da participação cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, as crianças ganharam visibilidade como um grupo social que tem necessidades educativas e de cuidado, mas não tem lugares próprios na sociedade. Essa condição transformou, por sua vez, as funções sociais das instituições educativas, configurando-as como lugares de guarda. É essa função de guarda que se torna prioritária para as famílias, quando as instituições educativas estão fechadas por causa de uma greve de professores. Para os pais, o que se torna importante não é que haja alguns dias a menos de aula, ou que a paralisação fira o projeto pedagógico proposto. Para eles surge a angústia do que fazer das crianças, com quem deixá-las.

Essa foi a reação predominante entre as famílias atendidas pela creche. Como funcionários, pais e mães estavam mobilizados pela greve, em seus setores, discutiam os motivos e objetivos da paralisação, mas em relação à creche, mesmo compreendendo as motivações de seus funcionários, a greve tornava-se um problema, criava-lhes preocupações em relação à guarda de seus filhos. Essa preocupação traduziu-se em providências no âmbito da família para contornar o problema ou em pedidos de compreensão e de tolerância, por parte das professoras, diante da impossibilidade de colaborarem com seu movimento.

A tensão foi crescendo ao longo do período de greve. As primeiras reações surgiram em relação ao cuidado. Mesmo informadas a respeito das regras de funcionamento da creche no período da greve, as mães mostraram-se apreensivas em relação à segurança e qualidade do atendimento garantido às crianças. Vivendo o conflito entre a compreensão dos motivos da greve e suas expectativas como mães em relação à segurança de seus filhos, elas reagiram de maneiras diversas.

Uma mãe na hora em que foi buscar sua filha reclamou que ela não havia trocado de roupa, e questionou o porquê. A professora respondeu que devido à greve, como ela já sabia, estavam apenas duas professoras em cada módulo e a quantidade de crianças havia sido grande e por isso não tinha sido possível trocar a roupa das crianças que elas observaram não haver necessidade. Na mesma hora o pai da criança chegou e perguntou por que a creche estava vazia, se as professoras haviam faltado. O mesmo pai foi abordado posteriormente para que houvesse uma maior colaboração de sua parte. Demonstrando nervosismo, ele argumentou que já colaborava, pois sua filha estava indo à creche um dia sim e outro não.

Entre as professoras eram recorrentes as manifestações de descontentamento em relação ao modo como seu trabalho era percebido pelos pais. Para as professoras, a preocupação das famílias com o cuidado e a guarda das crianças representava uma desvalorização da dimensão educativa de seu trabalho.

O fato de os pais não perguntarem sobre o que estava sendo feito com as crianças que continuavam freqüentando a creche e nem sobre o que seria feito com aquelas que estavam ausentes, quando de seu retorno, em termos dos objetivos educativos da instituição, era interpretado pelas professoras como descaso em relação ao seu trabalho. “A preocupação dos pais é única e exclusivamente com o cuidado, se as crianças estão limpinhas, se há adultos suficientes para garantir seu bem-estar. Não somos vistas como professoras, mas como babás das crianças”.

Ao longo de toda a greve, apenas uma vez ouvi, de uma mãe, indicadores do reconhecimento do trabalho educativo desenvolvido pela creche. Ela se dirigira até a creche para ver como estava o andamento da greve e disse que seu filho estava com sua mãe, mas que ela não via a hora de poder levá-lo de novo, pois sentia uma diferença enorme em seu comportamento quando estava na creche e quando estava em casa com a avó. Reconhecia que

ele se tornava mais independente os dias em que ia para a creche. Porém apoiou nossa decisão dizendo que sentia falta do nosso trabalho, mas que estávamos certas.

Focadas na sua atividade profissional, o conflito entre as professoras manifestava-se em relação à visão que as famílias indiciavam ter de seu trabalho. Elas se sentiam desvalorizadas em seu trabalho educativo, uma vez que tanto as famílias que apoiavam sua greve, quanto aquelas que a ela resistiam não evocavam, em suas argumentações, a qualidade educativa do atendimento oferecido a seus filhos.

Elas atribuíam ao caráter assistencialista e higienista, de que a creche ainda se revestia para as famílias, o fato dessas não manifestarem preocupações para além da guarda de seus filhos.

Essas heranças são tematizadas por Lenira Haddad (1987). Ao analisar a relação creche-família, essa autora faz uma observação sobre a vertente hospitalar da creche, instituição que para ela surge como um fenômeno complexo porque nela reside uma somatória de várias influências. Influências da psicologia, influências da tendência a ser uma instituição fechada e dominada pelos adultos, influências da herança hospitalar e higiênica e também de sua origem assistencial e filantrópica. Todas essas heranças estão presentes no dia-dia da creche. Em relação à vertente hospitalar, para a autora, isso se concretiza, quando percebemos uma preocupação excessiva com a saúde e higiene da criança, e na construção de uma relação com as mães centrada nas questões de higiene e da doença, em detrimento do cotidiano das crianças na creche. Enfatizam-se aspectos, sem dúvida necessários, como a limpeza do espaço e da criança, deixando em segundo plano as relações em que a criança se experimenta naquele espaço. Assim, *a creche muito bem lavada, o controle excessivo dos técnicos sobre a limpeza da creche, a condição da criança ir embora limpa da creche, arrumada e com os cabelos penteados* (p.75), são condições que se sobrepõem às vivências e aprendizados da criança, fundamentais ao seu desenvolvimento pessoal.

Nessa relação, reforçam-se, nas mães, as preocupações com o bem estar físico das crianças. A maioria das mães, por exemplo, não pergunta se seu filho brincou bem, se participou das atividades ou se interagiu com todas as crianças. A primeira pergunta é se comeu, se evacuou, se teve febre. Se os pais parecem não conseguir enxergar a questão educacional na creche, a herança hospitalar da instituição também não leva seus profissionais a compartilhar com eles essa dimensão de seu trabalho, ensinando sua importância para a criança e seu desenvolvimento.

Ao atribuírem as reações dos pais à dimensão assistencialista e higienista da creche, as professoras indiciavam não apreender a centralidade de que a função de guarda se revestia para os pais. Era a partir de seu próprio trabalho e das referências por elas já elaboradas acerca de suas funções e de seus sentidos que a preocupação dos pais era significada e valorada pelas professoras. Sua centralidade da função de guarda para os pais, nas condições imediatas da greve, era entendida, pelas professoras, de uma outra forma, até mesmo, como desvalorização do atendimento assegurado pela creche.

Esses modos distintos de entender a situação criada pela greve orientou as tomadas de posição de pais e professoras no decorrer do movimento.

No segundo dia de greve o período da manhã teve no berçário, novamente 12 crianças, as professoras conversaram com as mães explicando que poderiam atender apenas 30%, e aquela quantidade estava bem superior não caracterizando, dessa forma, greve. Porém as mães continuaram resistentes dizendo que não tinham onde deixar seus filhos. Isso aconteceu na creche como um todo, o período da manhã trabalhou com grande quantidade de crianças, pois as mães alegavam não ter alternativa. À tarde em contrapartida, continuamos com uma grande colaboração dos pais, pelo menos no berçário, tendo nesse dia apenas 3 crianças no módulo.

Com a grande quantidade de crianças que continuava a freqüentar a creche naqueles dias, principalmente no período da manhã, foi decidido em reunião das professoras que não

estava havendo muita colaboração das famílias, por isso foi decidido que a partir do dia seguinte não haveria nenhum atendimento. As professoras se queixavam dizendo que as famílias não estavam se esforçando em colaborar, outras diziam que muitas tinham com quem deixar seus filhos e mesmo assim os levavam para a creche por achar que tínhamos a obrigação de recebê-los. Algumas professoras reconheciam os esforços das mães, outras porém diziam não querer saber o que as famílias fariam.

Começamos então a comunicar às famílias que vinham buscar seus filhos à tarde. Duas mães ao saberem foram direto para a sala da diretora querendo uma posição dela sobre quais atitudes ia tomar, esta respondeu que nenhuma, pois teria que aceitar a decisão tomada pelas professoras, estas mães foram embora e no dia seguinte levaram seus filhos à creche normalmente. Uma mãe nos disse que entendia, mas que não sabia o que ia fazer, pois realmente não tinha quem cuidasse de sua filha, saiu da creche bem preocupada, porém nos apoiando e dizendo que estávamos certas em reivindicar. Outra mãe que estava presente no mesmo momento disse que também entendia, mas era muito difícil, ligou da creche mesmo para seu chefe que lhe sugeriu que levasse a filha com ela para o trabalho. Ela brincou com uma coordenadora dizendo que levaria sua filha para esta cuidar.

Outra mãe que já havia avisado não poder nos ajudar disse bem revoltada que não levaria no dia seguinte, mas ela teria que faltar do seu trabalho, pois não confiava deixar seu bebê com mais ninguém.

Um pai que foi buscar seu filho quando informado que não haveria atendimento no dia seguinte nos respondeu apenas com um “IH”, e no dia seguinte levou sua criança normalmente à creche. A professora que conversou com ele ficou muito irritada, nos dizendo posteriormente que o pai a olhou e respondeu ironicamente, pouco se importando com os nossos problemas.

No dia em que havíamos avisado que não haveria atendimento, muitas mães levaram normalmente seus filhos, um pai entrou nervoso na creche com o filho nos braços dizendo que era seu direito e que o menino ia ficar sim, outras mães também se revoltaram, disseram que deixariam seus filhos e reclamariam na ouvidoria da universidade, e realmente foi o que fizeram. Devido às diversas reclamações que a ouvidoria recebeu foi convocada, para aquele mesmo dia, uma reunião com a diretora geral, que ouviu nossas reivindicações e prometeu analisar todas, desde que a creche concordasse em voltar a atender 30% das crianças.

Nesse movimento há um paradoxo. Os pais, movidos pela necessidade de cuidado em relação aos filhos, vão à ouvidoria, contrapondo-se ao movimento grevista das professoras, no contexto de uma greve da qual também fazem parte como funcionários. Devido às reclamações feitas pelos pais, as reivindicações das professoras são ouvidas pela Universidade. Assim, um gesto que poderia ser considerado como um boicote à greve acaba por favorecer a participação da creche nas negociações.

Uma lista então foi organizada pela equipe técnica da creche, que definia quem seriam as crianças atendidas. Começou então um novo “embate”, conversar com as famílias e dizer-lhes quem estava ou não na lista. As mães não aceitavam dizendo que não tinham com quem deixar seus filhos, que seu trabalho era prioridade dentro da universidade e que não poderiam faltar ou que já haviam colaborado um bom tempo e que por isso começariam a trazer de novo seus filhos.

Novamente os embates face a face se estabeleceram, discussões, choros, reclamações. Novas reclamações foram encaminhadas à ouvidoria. Uma mãe, que não estava na lista de atendimento, chorou dizendo que não tinha o que fazer por isso levava seu filho todos os dias, fizeram então um acordo com ela dizendo que poderia levar em dias alternados, ela não gostou, mas atendeu ao pedido, nos disse com uma expressão brava, quando foi buscar o menino, que no dia seguinte estaria de folga forçada. Outra perguntou às professoras quem a

ressarciria pelos gastos que estava tendo em levar todos os dias sua filha à casa de sua mãe que mora em outra cidade. Outra discutiu com uma professora que disse não poder receber seu filho, pois já havia alcançado o número proposto de crianças naquele dia. A mãe ficou muito nervosa disse que creche era obrigada a receber a criança, ficou muito exaltada e elevou o tom de voz dizendo que seu filho ficaria sim, pois ela não tinha com quem deixá-lo. A creche então, após muita discussão, recebeu o menino, a contragosto da professora em questão.

As professoras diante de tudo isso ficavam bravas, e se sentiam injustiçadas pelas famílias que, segundo elas não compreendiam a luta e as reivindicações que estavam sendo feitas, só conseguiam enxergar a creche fechada e a recusa de atender seu filho naquele momento.

Gestos de compreensão também se produziram de ambas as partes. Uma das mães ligou e conversou com uma professora dizendo que havia colaborado todos os dias desde a primeira paralisação, porém já não tinha mais o que fazer, pois aquele dia tinha sido a ultima das ultimas alternativas que ela tinha, a professora também se mostrou muito compreensiva e disse que a mãe podia sim trazer sua filha. Outra mãe disse que ficou chateada com a maneira que outras mães se referiram às professoras e a decisão da greve, e disse que nós estávamos certas de procurar uma melhora e que ela colaboraria sim, ela levou sua filha alguns dias a creche, mas foi embora sempre mais cedo, nunca ficando para o período da tarde.

Durante a greve, uma estratégia utilizada pelas mães foi a de não levarem seus filhos no meio de semana, mas marcarem muitos plantões de final de semana, visando assim garantir folgas para utilizarem no decorrer da semana. Essa estratégia resultou em um numero elevado se crianças nos plantões.

Depois de 11 dias de greve algumas reivindicações feitas pelas professoras foram atendidas pela Diretoria Geral de Recursos Humanos e pela Reitoria. Em face desse resultado,

muitas mães se dirigiram a creche ou ligaram, parabenizando-nos pela conquista alcançada e outras apenas para saber se a greve já havia acabado e se o atendimento já seria normalizado no dia seguinte. Como a greve ainda continuava no restante da Universidade, pois apenas as reivindicações específicas da creche haviam sido atendidas, as professoras, em reunião, decidiram que permaneceriam em greve no decorrer das negociações, mesmo tendo sido alertadas por algumas mães e também pela equipe técnica a voltar às atividades normais visando às conquistas já alcançadas.

A decisão das professoras desencadeou novas tensões e pressões. Muitas mães que não estavam freqüentando a creche começaram a ligar ou ir até lá para dizer que já estavam colaborando há muitos dias, mas que precisariam voltar a levar seus filhos mesmo se a greve não acabasse na semana seguinte. A diretora então consentiu, e uma nova lista teve que ser organizada e as mães que estavam levando suas crianças até então, tiveram que ficar em espera.

Porém, na segunda-feira, 15 mães compareceram no berçário de manhã e todas puderam deixar seus filhos. Nos outros módulos aconteceu a mesma coisa que no berçário. O número de crianças foi alto, pois as mães que estavam colaborando desde o início consideravam que, em face do atendimento das reivindicações, as professoras deveriam reassumir seus postos. A lista que havia sido preparada não foi seguida e as professoras novamente começaram a questionar a questão dos 30% de atendimento e se continuariam ou não em greve, pois em alguns módulos o atendimento já estava praticamente normalizado.

Foi acordado então que seria aumentado o número de professoras que ficariam na creche para auxiliar no atendimento, e uma nova reunião foi marcada para decidir se continuaríamos ou não na greve. O principal argumento era o de que o aumento com o número de professoras, a porcentagem de crianças atendidas também seria maior, descaracterizando assim o movimento de paralisação.

Na terça-feira ainda continuávamos na mesma situação de greve, mas atendendo uma quantidade maior de crianças, com três professoras nos módulos que estivessem com maior necessidade.

Na quarta-feira uma nova lista foi organizada dando preferência para as mães que haviam colaborado até então. Algumas mães que estavam trazendo seus filhos normalmente não foram atendidas, mas a creche teve um atendimento de 40% de manhã e a tarde.

Nova reunião foi feita entre as professoras e foi decidido que continuaríamos até o final da semana em greve, voltando às atividades normais no início da semana seguinte.

A cada dia, novas negociações e o relato dos pequenos dramas e arranjos familiares que evidenciavam as dificuldades vividas pelas famílias para cuidarem de seus filhos sem o apoio da creche. Uma mãe chegou com sua filha apreensiva se poderia ou não deixá-la, era a primeira vez que trazia desde o início da greve, ela deixou a menina todos os dias desde a paralisação com uma prima que estava de férias, mas que teve que retornar ao trabalho, por isso não tinha mais com quem deixá-la, eu disse então que ela poderia trazê-la normalmente, pois sua colaboração já havia sido grande, ela agradeceu muito e disse que esperava ter podido contribuir um pouco com o movimento. Outra veio conversar comigo dizendo que ela havia começado a trazer seu filho naquele dia, que até então ele estava ficando com sua mãe e sua avó, mas a avó havia caído com ele no dia anterior, e ela estava preocupada então, pois sua mãe, que não se importava de ficar com o menino, já cuidava da avó, perguntou-me se poderia trazê-lo mais alguns dias na próxima semana para que sua mãe pudesse cuidar de outras coisas, eu respondi que sim, pois ela já havia colaborado muitos dias, mas que ainda não sabia se estaríamos em greve até aproxima semana.

Outra reunião foi organizada e algumas professoras foram a favor de voltar às atividades normais, outras apoiaram a continuação da greve, mas pela maioria decidiu-se que

esperaríamos uma assembléia que ocorreria na terça-feira para já nessa reunião anunciar que as creches voltariam a funcionar normalmente na quarta-feira.

A reunião aconteceu e voltamos às atividades normais como já era previsto, avisamos os pais por telefone e, pessoalmente, aos que estavam freqüentando. Na quarta-feira estávamos já com o total de crianças. Muitas estranharam bastante e houve muito choro. Nesse dia muitas mães ficaram apreensivas ao deixar seus filhos e algumas demoraram bastante para ir trabalhar, outras ligaram mais de uma vez durante o dia para saber se estava tudo bem.

Considerações finais

Juntando os fragmentos, buscando os sentidos produzidos...

Relatados os episódios vividos durante a greve e explicitados os sentidos acerca da creche e seu papel social, por pais e professores, como analisar e interpretar tais sentidos?

No contexto conflitivo da greve, os pais, como funcionários, estavam lado a lado com as professoras, reivindicando por seus direitos. No entanto, como mães e pais das crianças atendidas pela creche necessitavam do trabalho daquelas, visto que se destacava para eles o problema de não ter com quem deixar suas crianças. Assim, embora apoiassem a greve das professoras, lançando mão de estratégias diversas para resolver a guarda de seus filhos, também agiam de forma contrária a ela, ao forçarem, também de modos distintos, a manutenção do atendimento às crianças.

A função de guarda, que se destacava como uma urgência para os pais naquele momento, era entendida, pelas professoras, como uma incompreensão do papel educativo da creche, por parte das famílias, e como uma desvalorização de seu trabalho como professoras. O sentimento de desvalorização opunha as professoras às famílias, levando-as a significar suas tentativas de manutenção do atendimento apenas como não colaboração com o movimento grevista.

Os lugares sociais distintos e simultâneos ocupados pelas funcionárias/professoras e pelos funcionários/pais, não só tencionavam suas relações e explicitavam contradições nos modos de significar e interpretar os acontecimentos como também explicitavam as contradições existentes entre a creche e a família.

Os sentidos diversos da creche – como instituição educativa e instituição de guarda - mediaram as relações pais/professores durante a greve e foram articulados ao movimento grevista por eles vivido.

As professoras se sentiam pressionadas pelos pais a abandonar a greve e os pais se sentiam desamparados pelas professoras na tarefa, compartilhada entre família e creche, de cuidado e guarda das crianças.

Paradoxalmente, assumindo um gesto de oposição à greve das professoras, os funcionários, também em greve, procuram a ouvidoria da Universidade. A pressão contra a greve das professoras resulta em abertura de negociações da Universidade com elas. Assim, aqueles que aos olhos das professoras as desvalorizam e boicotam sua greve, atuam de forma a favorecer o atendimento de suas reivindicações. No entanto, o resultante apoio às reivindicações das professoras não era o alvo primeiro dos pais/funcionários que reclamaram na ouvidoria. O que os mobilizava fora a busca de solução para seu problema imediato de guarda das crianças.

Como entender todas essas contradições?

Segundo o antropólogo Gilberto Velho (1981), na vida cotidiana as pessoas têm de interpretar acontecimentos e resolver situações imediatas. Nessas condições, elas não constroem sistemas explicativos globais e coerentes para suas vivências, antes, produzem explicações parciais. Essas explicações parciais, nas sociedades urbano-industriais, são mais fragmentárias ainda, em função da destotalização da experiência individual que as caracteriza.

De acordo com Velho (1981), no cotidiano das grandes cidades os indivíduos desempenham uma multiplicidade de papéis sociais que se inscrevem em diversos níveis institucionais (família, trabalho, sindicato, etc.), que são regidos por sistemas explicativos distintos e que são vividos “em mundos muitas vezes física e espacialmente separados” (p.33). Essa destotalização da experiência individual, que contrasta com aquela das sociedades pré-industriais, é explicada pelas transformações nas redes de parentesco e vizinhança, pela nuclearização da família, pelo crescimento das cidades e especialização de seus espaços, pela privatização das relações, entre outras. Em consequência dessa

destotalização, os indivíduos têm várias identidades – funcionário, pai, vizinho, etc. – relativas aos vários papéis sociais que desempenham e que nem sempre são coerentes entre si, em termos de necessidades, expectativas, interesses, explicações. As incoerências entre essas identidades produzem dramas, tensões que são vividos, significados e articulados pelos indivíduos.

O drama vivido pelos pais em torno da guarda das crianças foi o elemento articulador de sua atuação frente à greve das professoras e da leitura que eles fizeram da creche e do papel social das professoras naquele contexto. No entanto, isso não significa que, em um outro contexto, outros sentidos da creche, de sua função social e do papel educativo das professoras não viessem a se explicitar juntamente com a questão da guarda.

Pelo lado das professoras, a valorização de seu trabalho educativo como profissionais foi o elemento articulador de sua mobilização e da compreensão que elaboraram das ações dos pais durante a greve. A partir desse foco, a função de guarda não se explicitou para elas como uma questão para se pensar o papel da creche.

Ainda que a função de guarda não seja a única função social da creche, entendo, com Hébrard, que ela é hoje um elemento novo e que tem um peso na significação das instituições educativas. Sua importância nasce das próprias transformações sociais, que fizeram de nossas grandes cidades espaços onde não há lugares para as crianças e jovens e onde atuam, conforme alerta Cunha (2000, p. 466), poderosos meios formativos extra-escolares, tais como os meios de comunicação de massa, as gangues de rua, os agenciadores de biscates, os gerentes de fabriquetas de fundo de quintal, os traficantes de drogas e de armas.

Pensada nesse contexto, a função de guarda se coloca no horizonte de nossas elaborações, como educadores, fazendo pensar em nossas responsabilidades e no papel que as creches e as escolas podem representar na educação e na vida das novas gerações.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

ARANTES, A.A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

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

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia e FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1995.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. In: Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago., 2005.

CUNHA, Marcus V. **A escola contra a família**. In: LOPES, E.M.; FARIA F., L.M. e VEIGA, C. G. (orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 447-468.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança : a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EUGENIA, Fernanda. **De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas**. In: Velho, G. e KUSCHNIR, K. (orgs.). Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p.208-220.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, Roseli Ap. C. e SILVA, Cláudio B. **O aprendizado da docência – vozes em composição e disputa na constituição da experiência da profissionalidade**. In: Educar em Revista, UFPR, nº 34, 2009.

_____, Roseli Ap. Cação. **Contribuições da abordagem enunciativa de Bakhtin para a compreensão das elaborações dos sentidos da docência nos processos de formação inicial de professores.** Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais – Morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 143-179.

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

HÉBRARD, Jean. **O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma.** In Presença Pedagógica, Minas Gerais, v.6, n.33, maio./jun. 2000.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.116, p. 41-59, Julho/2002.

_____, Sonia. **Pesquisando a infância e educação: Um encontro com Walter Benjamin.** In: KRAMER, S. E LEITE, M. I. (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papirus, 2003 – 7. Ed.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Educando a infância brasileira.** In: LOPES, E.M.; FARIA F., L.M. e VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 469-495.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A História Social da Criança Abandonada: São Paulo, Hucitec Ltda., 1998.**

MAY, Tim. **Pesquisa Social. Questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 173-203.

MAYOL, P. **A conveniência.** In. CERTEAU, M., GIARD, L. e MAYOL, P. **A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Roberto C. **Olhar, ouvir, escrever.** In: Aula Inaugural, IFCH/UNICAMP, 5-27, abril, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes...[et al.]. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis.** Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PINHEIRO, Márcia. A.P.S. **A formação profissional na prática cotidiana: o que nos contam as educadoras de creche.** Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PROST, Antoine. **A família e o indivíduo.** In: PROST, A. e GÉRARD, V. (orgs.) História da vida privada V: da Primeira Guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 61 – 112.

ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) **Creches e Pré-Escola no Hemisfério Norte** 2. ed. – São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

SANCHES, Emília C. **Creche: realidade e ambigüidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Lana E. S. A Creche e seu contexto histórico. In: **Creche e pré-escola: uma abordagem de saúde,** São Paulo: Artes Médicas, 2004.

SNYDERS, Georges. **Não é fácil amar os nossos filhos.** Dom Quixote, 1984.

VELHO, Gilberto. **O desafio da proximidade.** In: VELHO, G. e KUSCHNIR, K. (orgs.) Pesquisas Urbanas: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIANNA, Cláudia P. **Divergências mas não antagonismos: mães e professoras das escolas públicas.** In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.86, p.39-47, ago. 1993.

VIEIRA, Livia Maria F. **A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento.** In: Pro-Posições. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP, v.10, n.1 [28] mar. 1999.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

