

ELIZABETH BARUCCI

**POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA NAS
CRECHES MUNICIPAIS DE SÃO PAULO (1989 A 1992)**

Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade.

**PUC – SP
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ELIZABETH BARUCCI

**POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA NAS
CRECHES MUNICIPAIS DE SÃO PAULO (1989 A 1992)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luciana Maria Giovanni

**PUC – SP
2007**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. LUCIANA MARIA GIOVANNI (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. MARIA RITA DE ALMEIDA TOLEDO

Prof. Dr. MARCOS CEZAR DE FREITAS

AGRADECIMENTOS

Aos professores que acompanharam minha trajetória de escrita: Luciana Maria Giovanni, Maria Rita de Almeida Toledo e Marcos Cezar de Freitas.

Generosos e pacientes, colaboraram muito sugerindo referências para a organização deste trabalho.

Reconhecimento especial ao professor Marcos Cezar, por quem nutro um profundo sentimento de gratidão, pelo acolhimento nesse novo universo e pela contínua orientação no estudo sobre a infância.

BARUCCI, Elizabeth. 2007. *Políticas de atendimento à infância nas creches municipais de São Paulo (1989 a 1992)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a configuração das políticas de atendimento à infância, bem como elucidar a configuração da infância nas creches do município de São Paulo, no final da década de 1980 e início dos anos 1990, período de governo petista. A escolha do período (1989 a 1992) foi influenciada pela questão inicial: *Que sujeitos de direito são esses?* Em tempos de grande crise política e econômica em todo o país, as políticas de creche implementadas no município, nesse período, não só consideraram as desigualdades sociais, priorizando o atendimento aos pobres, como também consideraram as diferentes expectativas sociais na construção do tempo de infância institucional, focalizando a criança como sujeito histórico. Prioritariamente documental, a pesquisa oferece análise e traz excertos dos documentos produzidos pela Secretaria à qual estavam locadas as creches, buscando compor registro reflexivo. A pesquisa pretende contribuir para a compreensão do objeto (políticas de atendimento à infância nas creches municipais paulistanas) inserido em seu contexto histórico. Busca apoio teórico na Sociologia da Infância, especialmente na colaboração de Dahlberg, Moss e Pence, para análise da configuração da ação educativa nas instituições para primeira infância. Os resultados revelam que nessa gestão se constituíram políticas voltadas para uma infância que focalizaram a criança como ser de ativa participação na construção desse tempo social.

Palavras-chave: Políticas de atendimento à infância; Creches, Desigualdades sociais.

BARUCCI, Elizabeth. 2007. *Attendance policies to the childhood in the municipal nursery schools of São Paulo (1989 to 1992)*. Dissertation (Master's Degree in Education: History, Politics, Society). São Paulo: PUCSP.

ABSTRACT

This research aims to investigate the configuration of the attendance policies to the childhood, as well as to elucidate the configuration of the childhood in Nursery Schools of the municipal district of São Paulo, in the end of 1980s and at the beginning of 1990s, period of the left government (PT – Workers' Party). The choice of the period (1989 to 1992) was influenced by the initial question: *Which subjects of rights are those?* Within a period of great political and economic crisis in the whole country, the nursery school policies implemented in the municipal district not only considered the social inequalities, prioritizing the attendance to the poor, but also considered the different social expectations in the construction of the institutional time of the childhood, focusing the child as a historical subject. The documental research offers the analysis and brings extracts of the documents produced by the Secretaryship from which the Nursery Schools were located, in order to compose a reflexive registration. The research intends to contribute for the understanding of the object (attendance policies to the childhood in the municipal nursery schools from São Paulo) inserted in its historical context. The research has as theoretical support the Childhood Sociology, especially with the authors Dahlberg, Moss e Pence, in order to analyze the configuration of the educational action in the institutions for the first period of childhood. The results reveal that in this period some policies were constituted facing the childhood, which focused the child as an active participant in the construction of the social time.

Keywords: Attendance policies to the childhood; Nursery Schools; Social inequalities.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	p. 04
RESUMO	p. 05
ABSTRACT	p. 06
SUMÁRIO	p. 07
LISTA DE ABREVIATURAS	p. 08
LISTA DE ANEXOS	p. 09
LISTA DE QUADROS	p. 09
INTRODUÇÃO	p. 11
CAPÍTULO 1: CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	p. 21
CAPÍTULO 2: POLÍTICAS PÚBLICAS DE CRECHES NO BRASIL	p. 31
2.1 Breve Histórico	p. 31
2.2 Políticas públicas de atendimento nas creches: pauta social	p. 37
2.3 A influência dos estudos acadêmicos	p. 42
CAPÍTULO 3: A PESQUISA REALIZADA	p. 52
3.1 Creches em São Paulo	p. 52
3.2 A gestão petista (1989 a 1992) do município de São Paulo	p. 56
3.3 Documentos encontrados no acervo de Secretaria de Assistência Social e perspectivas políticas por eles apontadas	p. 59
3.3.1 Dando voz aos atores	p. 60
3.3.2 A criança atendida e as perspectivas de infância	p. 66
3.3.3 Que creche é essa?	p. 73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 86
ANEXOS	p. 89

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ARs	Administrações Regionais
CEI	Centro de Educação Infantil
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAAE	Grupo de Apoio à Atividade Educacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
MEC/SEF/COEDI	Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental/ Coordenadoria de Educação Infantil
NAE	Núcleo de Ação Educativa
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PIEP	Programa Integrado de Educação e Participação Popular
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PT	Partido dos Trabalhadores
SAS	Secretaria de Assistência Social
SEBES	Secretaria Municipal de Bem-Estar Social
SEDEP	Supervisão de Desenvolvimento de Pessoal
SGPC	Supervisão Geral de Planejamento e Controle
SURBES	Supervisão Regional de Bem-Estar Social
GT	Grupo de Trabalho

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Relação de governantes da cidade de São Paulo (1965 a 1992).....	p. 89
ANEXO 2: Documentos consultados.....	p. 90

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Documentos de autoria de SEBES – 1989 a 1992	p. 17
---	--------------

[...] continuamos inscientes do verdadeiro conteúdo da vida política – da recompensadora alegria que surge de estar na companhia de nossos semelhantes, de agir conjuntamente e aparecer em público; de nos inserirmos no mundo pela palavra e pelas ações, adquirindo e sustentando assim nossa identidade pessoal e iniciando algo inteiramente novo. (Arendt, 1988)

INTRODUÇÃO

Meu interesse por políticas de atendimento em creche é bastante recente. Durante a segunda gestão do PT – Partido dos Trabalhadores – no governo do Município de São Paulo, fui convidada a integrar a Equipe Pedagógica do Núcleo de Ação Educativa – NAE 2 – para prestar serviços técnicos educacionais no Grupo de Apoio à Atividade Educacional (GAEE). No período em que estive prestando serviços técnicos nessa gestão, tive contato com diversas e diferentes creches e, juntamente com outras profissionais que compuseram a Equipe Pedagógica, integrei, em 2004, o grupo de trabalho de Educação Infantil. Esse grupo prestava serviços de formação a todas as unidades de Educação Infantil (EMEI – Escolas de Educação Infantil e creches – as últimas já denominadas CEI – Centros de Educação Infantil).

No trabalho de formação de profissionais dessa modalidade – os grupos foram organizados de forma a reunir Professoras de Educação Infantil; ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil); PDIs (Professoras de Desenvolvimento Infantil) e Coordenadores de EMEIs e de CEIs – notei uma resistência mútua às idéias, como se os conceitos de cuidar e educar se opusessem, opondo propostas e inviabilizando uma discussão conjunta; discriminando o cuidar como aspecto da CEI e o educar como aspecto da EMEI e, nas sutilezas dos discursos, proclamavam não ser função da Escola “limpar” crianças e não ser função dos Centros de Educação Infantil preparar para o ensino fundamental. No entanto, tanto as creches públicas como as EMEIs atendem crianças na primeira infância – creches atendem à demanda de 0 a 6 anos¹ e EMEIs de 4 anos (incompletos) a 6 anos – e crianças na primeira infância necessitam de cuidados.

Buscando confirmar o que havia observado naquele grupo para o qual dei formação, perguntei a uma professora companheira de trabalho que tem também um

¹ A faixa etária de atendimento da creche é definida de acordo com a demanda e a adequação de instalações. Muitas creches não possuem berçários, outras justificam não haver na região demanda para atendimento de bebês, ou haver pressão maior pelo atendimento de crianças com 3 anos ou mais.

cargo de PDI: Como vocês chamam a criança no CEI, como a designam? Aqui, designamos como “aluno”... uma professora sempre cita: o meu “aluno”.

Ela me respondeu: “*Criança*”... a “*criança*”.

O papel de aluno, que implica em certa autonomia para higiene e alimentação e capacidade de organização das coisas para atividade num tempo e espaço disciplinados para a aprendizagem de conteúdos específicos e que, em nossa perspectiva moldada socialmente, justifica uma expectativa de atendimento por profissional com formação específica, pareceu-me ter dado à professora de EMEI argumentos para a manutenção de um status diferenciado.

Assim, embora a distinção que hierarquiza cuidar e educar esteja posta historicamente, num país que viveu a escravidão e a separação do mundo das idéias do mundo do fazer manual, a educação escolar, influenciada largamente pela Psicologia do Desenvolvimento Infantil, sua pedagogia, ao especializar, normatizar, padronizar comportamentos aceitáveis ao “aluno”, distancia este da “criança”. Propõe que, na instituição Escola seja vivida uma infância que é aquela apontada pelas pedagogias adaptadas aos estudos desenvolvimento infantil. Já na creche, a criança, não entendida como aluno, supostamente tem seu cotidiano diferenciado do cotidiano marcado pela disciplina do tempo de execução de tarefas que marca a escola. Desta forma, as “infâncias” produzidas na EMEI e na creche são distintas, a história de produção destas instituições sociais implica em relações diferentes com a criança.

De acordo com Woodhead, citado em Dahlberg, Moss e Pence (2003) as crenças sobre objetivos e funções das instituições de atendimento à primeira infância “... estão moldadas pelas perspectivas sobre a infância, pelos padrões culturais e pelos valores pessoais” (p.14).

No momento em que ocorreu a ação de formação dos profissionais de Educação Infantil², pela discussão de “criança como sujeito de direito”³, reiterada nos vários

² Categoria que, desde 2002, agrega na Secretaria Municipal de Educação Creches e EMEIs.

³ A partir da Constituição de 1988, com o reconhecimento do direito à educação para a criança de 0 a 6 anos, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a expressão “sujeito de direito” passa a ser utilizada para se referir à criança pequena que, até então, esteve à margem da legislação, ou seus direitos relacionados ao direito do adulto, especialmente o da mulher trabalhadora.

documentos oficiais produzidos na 2ª gestão do PT para a formação de professores de educação infantil, professores de desenvolvimento infantil, coordenadores e diretores, estava posta a discussão sobre infâncias.

Mas anteriormente não haveria acontecido tal discussão?

Minha amizade com profissionais que trabalharam em SEBES – Secretaria de Bem-Estar Social – no governo petista (1989 a 1992) proporcionou conversas sobre a política de atendimento em creches que indicavam uma atividade de formação para ADIs promotora de discussão dos tempos e atividades nesses equipamentos numa perspectiva de olhar para a criança como ser dinâmico, produtor de cultura, engajado nas relações, como ator social. Nessas mesmas conversas, uma vez ou outra, ouvia: *“Com a gestão posterior, tudo voltou à estaca zero”*.

Na experiência como formadora, os discursos de desqualificação do trabalho com crianças pequenas me inquietaram, fazendo com que me perguntasse:

- Que sujeito de direito é esse proclamado nos documentos oficiais de formação?
- Um sujeito de políticas desqualificadas?
- O que pretendem as políticas?

Entendia que a garantia que almejávamos de tratamento da criança como “sujeito de direito” e a identidade das creches não poderiam ser constituídas somente pela transferência administrativa e pedagógica destas da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria de Educação (SME), tão pouco pela discussão da importância do cuidar e educar como ali estava posta, quer seja no discurso oficial, quer seja na construção de significado compartilhada por aquelas professoras e coordenadoras. Longos anos de construção de uma idéia de criança e infância e de atendimento em instituições públicas pesam sobre esses entendimentos. E é esta a colaboração que acredito que o trabalho possa trazer: a investigação da(s) idéia(s) de criança e infância(s) indicadas nos documentos oficiais do período de governo municipal de 1989 a 1992, período que parece iniciar uma política muito mais voltada para a construção do tempo de infância, do que de um tempo para uma criança pré-definida pela ciência, nas creches municipais.

Inicialmente a pesquisa a que me propus partia de um determinismo que acabaria por levar-me de volta à crença inicial de que as políticas de governo nunca pretenderam verdadeira mudança no cenário de atendimento desses equipamentos públicos, reiterando a cada gestão a produção de políticas pobres para os pobres.

Foi ao reler Charlot (2000) que percebi meu posicionamento equivocado: um sentimento de que hoje se é “vítima” do assistencialismo⁴, que filtrando leituras reintegrava o entendimento inicial:

Frente a essa demanda, o pesquisador aceita às vezes comportar-se como *expert* – até como exorcista... . O *expert* aceita o objeto que lhe é proposto, a questão que lhe é submetida, e responde na linguagem de quem levantou a questão. [...]

Além disso, o objeto de discurso tem freqüentemente “fagocitado” os resultados de pesquisas anteriores, de maneira que o pesquisador acredita encontrar aí os seus (Charlot, 2000, p.15).

O envolvimento com aquilo que é estudado faz com que o objeto pareça evidente, prendendo o pesquisador a desafios ideológicos que conferem aparente consistência a esse objeto.

Então a pergunta inicial deveria pôr em dúvida aquilo que me parecia óbvio: que as ações políticas governamentais não pretenderam uma mudança na função social deste equipamento, pois os investimentos não produziram mudança na forma de pensar e constituir o atendimento.

Ah! Lição difícil a ser sempre reiterada: os conceitos dos quais nos utilizamos são socialmente construídos. Assistência pode ou não ser sinônimo do novo conceito “assistencialismo”, mas terá o peso histórico que os atores lhe conferirem!

Pôr esses entendimentos em dúvida significa ir aos documentos e aos sujeitos para constatar o que proclamam sobre as políticas e quais pressões as influenciaram.

Assim, a pesquisa aqui relatada tem o objetivo de investigar, a partir do discurso oficial, declarado nos documentos de SEBES, a configuração das políticas de

⁴ Assistencialismo é um conceito construído a partir da distinção das formas que tomaram os serviços de assistência em nosso país. Assim, a palavra assistencialismo carrega o sentido de favor, contrapondo-se a direito; colocando aquele que é assistido em posição de débito e dependência em relação ao que assiste.

atendimento à infância nas creches municipais de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina de Sousa. A escolha do período (1989 a 1992) foi influenciada pelos argumentos das companheiras que, ao mesmo tempo, apontavam para uma mudança na forma de entender e constituir o atendimento nas creches municipais no período do primeiro governo petista na cidade de São Paulo e, nas gestões seguintes, um retorno à “estaca zero”, aos tempos regidos pela ordem e disciplina impostos pelos adultos de acordo com as necessidades depreendidas das fases de desenvolvimento biológico das crianças (basicamente: higiene, alimentação e sono).

Embora no caminho certo, não tinha inicialmente a real dimensão da implicação da pergunta: “Que sujeito de direito é esse?”

Sujeito de direito é a criança. De uma forma ou de outra, políticas são feitas para atender suas necessidades nas creches. Então as leituras propostas no Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: História, Política, Sociedade alertaram para a necessidade de avançar no entendimento das formas de concretização desse direito para além da perspectiva de luta de classes, que justificaria uma política pobre para pobres (para suprimir carências), alertando também para a necessidade de conjugar na análise a dimensão do “sujeito”, cuja identidade se constitui na relação social, num determinado tempo histórico, espaço geográfico e cultura.

Esse sujeito de direito tem direito a uma infância. Esta, por sua vez, é construída num mundo concreto de relações e entendimentos que a legitimam e influenciam as formas de atendimento nas instituições criadas para ela.

Desde o início meu interesse era pelos discursos políticos contidos nos documentos oficiais; discursos intencionais e produtores de sentido que permanecem registrados no papel e, arquivados, podem ser esquecidos ou relidos em outros tempos.

Prioritariamente documental, buscando compor registro reflexivo, a pesquisa poderá contribuir para a compreensão do objeto (políticas de atendimento à infância nas creches municipais de São Paulo) inserido em seu contexto histórico. É centrada na

análise de documentos oficiais da “Secretaria de Bem Estar Social” – SEBES⁵ –, à qual estiveram vinculadas as creches no período 1989 a 1992.

Reunir um número confiável de documentos para uma visão menos fragmentada da proposta de ação não foi tarefa fácil. A transferência administrativa das creches para outra Secretaria de Governo⁶ dificultou o acesso ao acervo em trânsito. Recorri inicialmente aos arquivos da Secretaria Municipal de Assistência Social e ao de Secretaria Municipal de Educação, em seguida aos arquivos da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Perseu Abramo.

Uma entrevista com profissional integrante de equipe regional de supervisão de creches na 1ª gestão do PT auxiliou na percepção do que informavam os documentos.

Do material encontrado, selecionei aqueles que foram produzidos para informar sobre e para implementar as políticas de atendimento em creches; organizei-os cronologicamente e ressaltai trechos indicativos da concepção do papel social das creches – o que denotaria o entendimento de criança e infância – e encaminhamentos das políticas de atendimento.

A partir da seleção, montei um quadro-síntese das 12 publicações às quais tive acesso⁷, 11 de autoria da Secretaria de Bem Estar Social e 1 de autoria do PIEP (Programa Integrado de Educação e Participação Popular) com a participação de SEBES, dentro do período 1989 a 1990. Oito delas datam do ano de 1992, o último da gestão. Quatro publicações são intituladas “*Política de Creches*”. Dentre as publicações, cinco foram elaboradas pela Supervisão Geral de Planejamento e Controle com a intenção de circular principalmente entre profissionais que trabalham nas creches e representantes de pais e das comunidades locais. O documento produzido pelo GT (grupo de trabalho) do PIEP faz um balanço do programa na gestão e é produzido para

⁵ No período de produção da pesquisa designada como SAS – Secretaria de Assistência Social e atualmente designada como SMADS – Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social.

⁶ Em 2002, as creches Municipais de São Paulo passaram para a Secretaria de Educação, atendendo ao disposto no artigo 89º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº.9.394 de 20 de dezembro de 1996, que disciplina a educação escolar e afirma o dever do Estado com a educação escolar pública mediante o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

⁷ Outras publicações integram os acervos aos quais tive acesso, entre elas, publicações de âmbito Federal (MEC) e Municipais (SME), encontradas na Supervisão Regional de SAS Santana que indicam uma

fóruns internos de avaliação. Já a revista “cidadania para quem precisa” traz uma versão do balanço de governo a ser divulgada para todos os profissionais e sociedade. Três documentos elaborados por SURBES indicam uma autonomia no processo de formação e elaboração de projetos pedagógicos, enquanto o documento “*Política de Creches – Caderno 2: Projeto Infância e Criação Cultural*” indica um eixo de discussão extensivo a toda a rede. Em comum, esses documentos têm um discurso de participação cidadã. Indicam uma intenção política de gestão democrática pela participação popular na administração dos equipamentos públicos e a percepção da criança como sujeito que interage com o mundo.

O Quadro 1, a seguir, reúne essas informações. Vejamos:

QUADRO 1: Documentos de autoria de SEBES – 1989 a 1992

Ano	Elaboração	Título	Circulação/ distribuição	Assunto	Ênfase do discurso
s/ data	SURBES – Supervisão Regional de Bem-Estar Social de Santana sob a coordenação de Emília Maria Bezerra Cipriano	O Prazer de Brincar	SURBES/ Grupos de Formação de ADIs	Formação de ADIs considerando a brincadeira como forma da criança estar no mundo.	Atendimento à população pauperizada, na formação para a interação entre crianças e educadores.
1989	SGPC - Supervisão Geral de Planejamento e Controle: grupo de diagnóstico de creche	A Política de creches: documento preliminar	Profissionais que trabalham nas creches e representantes de pais e das comunidades locais.	Síntese das discussões nos diversos colegiados (Técnicos, funcionários e famílias) que produziram um diagnóstico da situação das creches municipais.	Creche como espaço de relações que deve incorporar o usuário na sua condição de vida.
1991	SGPC – Supervisão Geral de Planejamento e Controle com a colaboração das secretarias Municipal e Estadual de Saúde e de Heloisa Helena de Souza Marques da Faculdade de Medicina da USP	Política de creches: ações educativas e preventivas de saúde	Profissionais que trabalham nas creches e representantes de pais e das comunidades locais e crianças.	Formação para ações educativas integradas em saúde.	Desenvolvimento de ações de saúde que extrapolem os muros das creches e integrem ações de outros equipamentos,

intenção de coerência entre propostas de políticas de atendimento em creches e escolas de educação infantil.

					propondo uma política local.
1991	SURBES – Supervisão Regional de Serviço Social de Santana sob a coordenação de Emília Maria Bezerra Cipriano	Brincar na creche: perspectiva sócio-construtivista-interacionista.	SURBES/ Grupos de Formação de ADIs	Divulgação interna de projetos de trabalhos desenvolvidos na Região de Santana.	Percepção de que a criança aprende brincando. Oferta de tempos e espaços variados para a criança brincar e interagir de modo livre. Alteração da dinâmica de organização das atividades e das relações entre adulto e criança.
1992	GT Participação Popular	Uma proposta em construção: criação dos conselhos gestores e dos fóruns regionais e municipais de creche.	Profissionais que trabalham nas creches e representantes de pais e das comunidades locais.	Síntese das ações para a criação dos fóruns de participação popular na gestão das creches.	Histórico e perspectivas da estruturação de mecanismos e fóruns para garantir a concretização de políticas de participação popular na administração das creches.
1992	SGPC Supervisão Geral de Planejamento e Controle com a assessoria de Monique Deheinzelin e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.	Política de creche: Diretrizes pedagógicas	Profissionais que trabalham nas creches e representantes de pais e das comunidades locais.	Apresenta as diretrizes pedagógicas para debate público.	Criança como participante nas relações sociais e que na interação com o mundo produz sua identidade.
1992	GT SEBES/ SGPC /DEDEP GT SEBES (representantes das macro-regiões: centro, sudeste, sul e leste e norte; chefia de gabinete, Supervisão de Desenvolvimento de Pessoal (SEDEP) e Supervisão Geral de Planejamento e Controle	Projeto de Profissionalização de ADIs	Gabinete da Secretaria	Sintetiza proposta de formação em trabalho para ADIs.	Necessidade de formação em serviço que considere o aluno como sujeito que constrói seu conhecimento.
1992	SEBES	Cidadania para quem precisa	Sociedade	Revista que apresenta síntese dos trabalhos de SEBES na cidade de São Paulo de 1989 a 1992.	Difundir as ações do governo enfatizando a participação popular nas políticas de atendimento.

1992	SURBES Supervisão Regional de Bem- Estar Social de São Miguel e Ermelino Matarazzo.	Leitura e escrita: experiências em creches municipais com crianças de 0 a 6 anos	SURBES/ Grupos de Formação de ADIs	Divulgação interna de projetos de trabalhos desenvolvidos na Região Leste.	Difundir ações consideradas fruto da participação ativa de profissionais, pais e crianças que definiram a pedagogia das creches na região Leste do Município.
1992	SGPC Supervisão Geral de Planejamento e Controle: GT Projeto Pedagógico.	O projeto pedagógico nas creches municipais	SURBES/ Grupos de Formação de ADIs	Subsídio para a Formação de ADIs	Creche como equipamento de relações sociais, dinâmico.
1992	SEDEP Supervisão de Desenvolvimento de Pessoal (SEDEP); Divisão Técnica de Educação Continuada (DITEC); Equipe da USP coordenada pelo Prof. Dr. Edmir Perrotti	Política de creches – Caderno 2: Projeto Infância e Criação Cultural	SURBES/ Grupos de Formação de ADIs	Apresenta o projeto Infância e Criação Cultural desenvolvido em parceria com a USP	Criança como produtora de cultura.
1992	PMSP/PIEP Programa Integrado de Educação e Participação Popular	Experiências de Participação Popular: Prefeitura Municipal de São Paulo	Instâncias de gestão: Secretarias e supervisões	Reúne síntese dos programas, projetos e canais de participação popular desenvolvidos pela administração municipal a partir de 1989. Contém breve descrição e avaliação das experiências.	Quanto aos fóruns de creches, avalia a participação da população como “embrionária”.

Cumprindo, ainda, informar que esta dissertação está organizada em 04 partes. O **Capítulo 1**, intitulado “**Concepção de infância**”, baseia-se nos estudos de Sirota e Montandon (2001) que fizeram um balanço das produções sobre infância em línguas francesa e inglesa e indicam a emergência de uma “Sociologia da Infância” em meados de 1980 e de Dahlberg, Moss e Pence (2003) que, ao tratarem do tema “qualidade na educação da primeira infância”, alertam para a “construção” da infância e das instituições de atendimento à infância. Por essa nova subárea, a infância passa a ser vista

como construção social, como componente da cultura e da sociedade e a criança a ser considerada como ator social.

O **segundo capítulo**, que recebeu o título “**Políticas públicas de creches no Brasil**”, procura informar, de forma breve, sobre aspectos históricos do surgimento e caracterização da função desses equipamentos no nosso país. Indica forças que compuseram as pautas em torno do atendimento da infância nas creches desde o seu surgimento, alertando para a existência de uma dinâmica nas relações sociais que define e é definida pelos atores legitimando papéis, concepções e estratégias de ação político-governamentais e dá créditos aos estudos realizados anteriormente que demonstram a influência dos estudos acadêmicos nesse processo de legitimação.

No **terceiro capítulo**, intitulado “**A pesquisa realizada**”, estão organizadas as informações obtidas nos documentos e registrada a análise feita a partir do entendimento de política para infância como trama de relações entre atores nos diversos setores sociais.

Finalmente, encerram a Dissertação algumas **Considerações Finais** (que retomam questões, objetivo e principais resultados do estudo), as **Referências Bibliográficas** e os **Anexos**.

CAPÍTULO 1

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

1. Concepção de Infância

A escolha do tema de pesquisa exige um posicionamento teórico frente ao conceito de infância. Por isso distingo aqui a criança atendida nas creches (ser humano que tem entre 0 e 6 anos de idade) e infância.

Infância é “tempo” de ser criança, tempo socialmente construído. A construção da infância se dá na retícula das relações sociais, num espaço geográfico e em tempo histórico, em que instituições e atores se articulam em relações de poder.

O século passado viu a criança ser objeto de estudos principalmente da Psicologia do Desenvolvimento e, nos anos 1980, a emergência da Sociologia da Infância. O enfoque sociológico, que observa a infância como construção social, adequou-se melhor ao propósito deste trabalho de pesquisa, pois evita a armadilha do entendimento da infância como algo biologicamente dado, portanto, campo da técnica.

Régine Sirota (2001) e Cléopâtre Montandon (2001) fizeram balanços das produções sobre a infância em línguas francesa e inglesa e indicaram a emergência de uma “Sociologia da Infância” por estudos de diversos sociólogos, de partes diferentes do mundo, que qualificam e passam a reconhecer, a partir da segunda metade dos anos 80 do século XX, a criança como sujeito sociológico e a infância como objeto de estudos.

Sirota (2001), em seu exercício de leitura da “cartografia atual”, busca revelar a aparição da infância como objeto. Objeto inicialmente desqualificado, mudo, invisível – assim assumido inicialmente pela Sociologia Geral e pela Sociologia da Educação, apagando e marginalizando a infância enquanto objeto sociológico. Para esta autora, o ato de nascimento da Sociologia da Infância se dá justamente quando ocorre a constatação deste apagamento e da fragmentação do objeto nos estudos sociológicos.

Desta forma, em oposição ao olhar que se compôs a partir da análise durkheiminiana de infância como objeto passivo de socialização, surgiram, na década de 1990, os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância, derivando de um movimento geral da sociologia, que se volta para o “ator”, e de um novo interesse pelos processos de socialização.

De acordo com Sirota (2001), Ariés, em 1960, inaugurou a visão de criança como “construção social”. A retomada de sua obra, no final do século XX, em virtude de um interesse geral pela análise da vida privada, ocasionou a produção de um grande número de trabalhos que contribuiriam para o interesse pela infância enquanto objeto.

Sirota (2001) aponta como se constituíram comunidades científicas em torno desse objeto ao final dos anos 1980. Na Associação Internacional dos Sociólogos de Língua Francesa, dois comitês se interessaram pela infância: os sociólogos da família (com trabalhos que fazem emergir a criança como parceiro ou como ator na estrutura familiar) e os sociólogos da educação (com trabalhos no âmbito de uma sócio-antropologia, que tendem a revelar a criança, e não simplesmente o aluno, enquanto ator social no quadro de uma desescolarização da Sociologia da Educação).

De acordo com a autora, no final dos anos 1980, tanto historiadores como sociólogos, demógrafos e etnólogos, começam a trabalhar com este novo objeto que pareceu constituir-se na intersecção de um certo número de disciplinas das Ciências Sociais, produzindo uma recomposição disciplinar. Ainda no final dos anos 1980, redes de pesquisadores se organizaram, compostas principalmente por sociólogos europeus e norte-americanos.

Sirota afirma que na França a Sociologia da Infância reestruturou a Sociologia da Educação. Já nos trabalhos de língua inglesa, Sociologia da Infância e Sociologia da Educação se constituíram de maneira autônoma.

Sirota (2001) analisa a emergência de uma Sociologia da Infância apontando etapas no seu surgimento. A primeira, de acordo com a autora, poderia ser simbolizada pela aparição da noção de “ofício de criança” na literatura pedagógica, nos escritos de Pauline Kergomard sobre a escola maternal; noção retomada em 1973 em um artigo de Chamboredon e Prévost de análise da obra de Kergomard, em que os termos “ofício” e

“criança” são sociologicamente associados, e analisados os papéis socialmente prescritos: criança-aluno.

Numa segunda etapa, nas produções da sociologia anglo-saxã interacionista, a criança aparece como parceiro e na literatura de língua francesa aparece a noção de “ofício de aluno” que, ao mesmo tempo, desdobra uma Sociologia do Trabalho Escolar e da Organização Educativa, investigando os modos de participação efetiva dos alunos nesse cenário. Nos anos 1990, os trabalhos sobre “ofício de aluno” começam a formar um conjunto na sociologia francesa.

Sirota (2001) se refere a uma terceira etapa, principalmente com Dubet que retoma a noção de ofício a partir da noção de experiência⁸, discutindo a capacidade dos alunos em dominar as experiências escolares, a despeito do que é prescrito como papel do aluno.

Assim, numa quarta etapa, passa a ser necessário compreender não só o ofício de aluno, mas também o ofício de criança, aprofundando as pesquisas sobre as múltiplas situações nas quais se constrói esse ator social.

Finalmente, um grande número de sociólogos passou de uma Sociologia da Escolarização para uma Sociologia da Socialização, visando esta população infantil tanto como ser em devir, quanto como ator de sua própria socialização.

Sirota (2001) indica como pontos em comum aos trabalhos em língua francesa e inglesa – enunciados com pesos diferentes conforme a abordagem de cada autor – em perspectiva etnográfica ou macro-social as seguintes posições:

- A infância é considerada construção social;
- A desnaturalização da definição de infância como fenômeno biológico, que re-introduz a infância como objeto sociológico e redefine a clássica divisão entre Sociologia e Psicologia;

⁸ DUBET, François. 1994. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Éditions du Seuil.

- A infância, considerada componente da cultura e da sociedade, necessita de exploração específica, a exemplo da juventude e da velhice;
- É necessário, ao considerar a criança como ator social, indagar sobre sua relação com as instâncias de socialização;
- Sendo infância uma variável de análise sociológica, é necessário considerá-la em articulação com as clássicas variáveis como classe social, gênero e pertencimento étnico.

Sirota (2007) alerta para o fato de um novo recorte científico da criança possuir, no surgimento, uma interdependência com o debate social que muda a visão da criança na área do direito e transforma o estatuto da criança.

Montandon (2001) faz um balanço retrospectivo da produção sobre a infância na área da Sociologia em língua inglesa e aponta a emergência da Sociologia da Infância na segunda metade da década de 1980.

A autora defende que nos anos 20 do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, o interesse pelo estudo das crianças teria produzido um avanço em Sociologia, mas tal interesse teria permanecido arrefecido até a segunda metade do mesmo século, quando os estudos sobre a socialização das crianças apresentaram-se no centro das análises, sendo essas ainda vistas em função das práticas adultas.

Emergiram nos anos 1980 as reflexões sobre a infância que a qualificaram como objeto de estudos e sujeito sociológico. De acordo com Montandon (2001, p. 36), “... os psicólogos, que dominaram o terreno durante longos anos, cada vez mais se voltaram para uma abordagem contextualizada da criança, abrindo eles mesmos uma brecha no seu quase monopólio”.

Montandon (2001) constatou, no balanço das obras publicadas, múltiplos trabalhos realizados na década de 1990, com grande diversidade de questões, e os dividiu em quatro categorias temáticas para apresentação:

- As relações entre gerações.

- As crianças e os dispositivos institucionais criados para elas.
- O mundo da infância: interações e cultura das crianças.
- As crianças como grupo social.

Montandon observa que a estruturação de um novo paradigma – que abrange questões como a da “construção social da infância”, da “abordagem renovada da socialização”, das abordagens quanto às “relações ator-estrutura” e da “simultaneidade das relações micro-macroestruturas” – deu-se com a geração que sucedeu Parson e restabeleceu vínculos com as abordagens de Mead, Weber, Simmel, Schultz.

Para Montandon, estes estudos não são ainda numerosos, nem totalmente originais, mas são ligados às preocupações da Sociologia, fazendo com que cada vez mais a infância seja considerada uma “forma estrutural”.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que o processo de problematização no campo da primeira infância teve origem na Europa, aparecendo recentemente na literatura americana. De acordo com os autores, os principais pesquisadores americanos já se referem à qualidade dos serviços dedicados à primeira infância como um “constructo” e reconhecem que as concepções de cuidado e educação infantil de qualidade variam no mundo todo.

Citando Carlo Ginsburg, esses autores alertam para o fato do mundo desenvolvido nos oferecer soluções antes mesmo de termos formulado nossas questões críticas. Referem-se principalmente às soluções pedagógicas construídas a partir da psicologia, que constroem um ideal de vida intra-instituição com ênfase no estímulo ao desenvolvimento das habilidades infantis de acordo com faixa etária e estágio de desenvolvimento.

Escrevem sobre o peso da psicologia na regulação das instituições da modernidade, afirmando que desde o início do século XX ela tem influenciado as respostas sobre o valor da prática pedagógica:

[...] Tornar as questões pedagógicas científicas, principalmente no que se refere à psicologia, significou não apenas que a pedagogia, em grande parte, tornou-se sinônimo de psicologia, mas também

que a pedagogia tem sido colocada à mercê de considerações sociais e de valores.

[...] Traçando e confiando nos mapas abstratos das vidas das crianças, perdemos a visão delas e de suas vidas: suas experiências concretas, suas habilidades reais, suas teorias, seus sentimentos e suas esperanças.

(Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.54)

Os mapas abstratos que são traçados criam uma hierarquia entre as crianças, de acordo com elas terem ou não atingido determinado estágio, gerando práticas classificatórias excludentes que produzem entendimentos, diagnósticos e propostas de intervenção compensatórias nas quais as relações de poder são naturalizadas pelos pressupostos advindos daquela interpretação científica. Estes entendimentos e propostas, nada neutros, reduzem a pedagogia à técnica e vida a fases do desenvolvimento normal. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), isso é um perigo real:

[...] Parece-nos que o perigo real reside em tratar as crianças pequenas, as instituições dedicadas à primeira infância e as muitas pessoas associadas a elas como se existissem em um mundo confortável próprio, no qual cada questão pode ser reduzida a absorções técnicas isentas de valor e de produtos mensuráveis, e no qual a única pergunta é “o que funciona?”

[...] As instituições dedicadas à primeira infância e a pedagogia são, em geral, encaradas como fenômenos neutros, sujeitos à aplicação técnica do conhecimento isento de valor, universalmente verdadeiros e produzidos através do método científico. Mas, de acordo com uma perspectiva pós-moderna (...) nunca poderá haver qualquer conhecimento objetivo ou independente do contexto e do poder. A certeza absoluta baseada nas verdades universais é ilusão. Isto significa que, do nosso ponto de vista, o que é prática pedagógica “boa” e “ruim” nas instituições para crianças pequenas só pode ser respondido em um contexto comunicativo, no encontro e no diálogo com os outros. (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.60-61)

Não alimentemos um sentimento de culpa por anos de aperfeiçoamento de técnicas, nem tão pouco recorramos ao refúgio hierárquico de nossos títulos ao constatarmos que pouco aprendemos sobre “infância”. Por muito tempo essas soluções técnicas pareceram-nos aceitáveis, até que a própria psicologia começasse a observar a criança como ser social, abrindo caminho para a Sociologia constituir o campo da

infância. Vivemos num mundo permeado pela técnica e não há como negar sua influência no modo de pensarmos, no sentido que damos ao mundo.

Adorno (2000) nos fala sobre o perigo do fetichismo pela técnica:

[...] Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. [...] Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à auto conservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (Adorno, 2000, p. 132).

Adorno prossegue alertando-nos que a frieza é um traço básico antropológico, essa incapacidade de identificação com o outro é também uma espécie de interesse prático: perceber, antes de tudo, sua própria vantagem. Essa frieza a qual o autor se refere é produto da ordem social.

Desta forma, é importante considerar o contexto dos projetos e políticas dedicados ao atendimento da primeira infância: a ordem social, o tempo de vida que os constitui e o tempo de vida que constituem. É esse o caminho para entender que sujeito de direito é aquele proclamado nos documentos! É um sujeito inserido num tempo histórico, num mundo de significados compartilhados.

Postman (2002) analisa esse mundo de significados compartilhados e aponta o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, em especial a televisão como fator de corrosão da linha divisória que separa a infância da idade adulta e, com isso, afirma a infância como invenção.

O autor declara a infância como artefato social e a distingue de uma necessidade biológica. Para ele, infância é uma invenção social, observável em sua forma num tempo, espaço e cultura característicos de sua produção. Sustenta que, na atualidade, mudanças na forma da comunicação, engendradas pela mídia televisiva, estariam tornando adultos e crianças cada vez mais indistinguíveis, tanto na linguagem quanto no comportamento, na aparência física e nos desejos.

Postman (2002) demonstra o surgimento da idéia de infância no século XVI, afirmando que o desenvolvimento de condições de comunicação a tornou inevitável, para, em seguida, comprovar como as mudanças na forma de comunicação levam ao desaparecimento da idéia de infância. Curiosamente, o autor demonstra na mudança da forma de comunicação, tanto a difusão da idéia de infância quanto a causa do seu desaparecimento.

Para o autor, o surgimento da idéia de infância estaria ligado ao surgimento de um ambiente comunicacional que combinaria a capacidade de ler, a escolarização e a idéia de proteção da criança dos segredos dos adultos. O surgimento da imprensa teria influenciado uma definição da idade adulta baseada na competência para a leitura e, por consequência, da infância na incompetência para a mesma.

Postman (2002) afirma que a tipografia criou um novo mundo simbólico e uma nova concepção de idade adulta: “homem letrado” que, ao ser criado, teria deixado a criança para trás. Afirma que a passagem de um mundo cultural fundado principalmente na comunicação oral para um mundo de comunicação impressa, ao mesmo tempo, atinge um maior número de pessoas e produz o individualismo, criando um novo mundo simbólico e separando crianças e adultos.

O individualismo, a idéia de identidade pessoal produzida pela imprensa, associado ao que o autor chamou de “lacuna do conhecimento”, teria produzido a infância.

Como o próprio autor reconhece, a necessidade de leitura funda-se em diferentes interesses e esta necessidade – que não poderia isoladamente ter criado a distinção adulto/criança – foi o “berço da infância”, pois onde a instrução foi valorizada houve escolas, lugar onde o conceito de infância se desenvolveu rapidamente, não com o estatuto de adultos em miniatura, mas como adultos ainda não formados.

A forma que assume a escola identifica-se com esta forma de entender a infância com uma natureza especial caracterizada por fases da vida, definida por divisão etária.

A infância toma forma dando forma à família moderna, organizando-a em torno da escolarização, tornando os adultos tutores, guardiões e árbitros do mundo

simbólico da criança. Por meio da tipografia e da escola, os adultos passam a controlar o mundo simbólico infantil e a forma pela qual se tornarão adultos.

Comprovada a invenção da infância, Postman passa a analisar que a ambiência histórica que deu vida à infância começou a ser vagarosa e imperceptivelmente desmontada pelo telégrafo, prenúncio das demais tecnologias que trariam à comunicação um caráter de simultaneidade e instantaneidade, transformando informação em mercadoria e modificando todo o mundo simbólico.

Para o autor, não só a forma do meio de comunicação elétrico promove o desaparecimento da infância, mas seu conteúdo também o faz ao fundir gostos e estilos de crianças e adultos. A mudança de hábitos de consumo – vestuário e alimentação, o desaparecimento da concepção infantil do brincar – jogos se tornaram negócio – e a homogeneização da linguagem são argumentos usados pelo autor para comprovar a fusão do mundo adulto e infantil.

Finalmente, conclui que a infância é análoga ao aprendizado da linguagem. Tem base biológica, mas se concretiza socialmente, portanto, de acordo com a cultura. Postman acredita que a cultura americana é hostil à idéia de infância, mas assegura que as próprias crianças e a escola são força de preservação da infância, últimas defesas contra o desaparecimento desse tempo.

Dentre os argumentos de Postman (2002), a confirmação de infância como invenção social e a afirmação da própria criança e da escola como forças de preservação da infância são especialmente relevantes porque alertam para a produção da infância nas instituições de atendimento à primeira infância.

Ocorre que, quando afirma a infância como artefato⁹ e ao mesmo tempo afirma a escola como força de preservação deste artefato, Postman demonstra a infância como produzida na rede de relações sociais, relações de poder, produto e produtoras de discursos que legitimam, o tempo todo, as instituições dirigidas às crianças e a infância produzida nelas.

⁹ A idéia de artefato está ligada à de produção padronizada em larga escala, em fábricas e instituições, território da técnica.

Ao fazer isso, demonstra a infância e as instituições de atendimento às crianças como constructo social, como parte da teia que a Sociologia busca analisar, afastando os entendimentos que tendem a naturalizar a infância. Não sendo a infância um dado natural, não serão neutras as instituições criadas para atendimento das crianças.

Os argumentos da Sociologia da infância permitir-nos-ão uma análise desse período para além do entendimento de “tempo biológico”, avançando para o entendimento de infância como tempo socialmente construído na rede de relações, onde atores sociais sofrem e exercem pressões. Daí supor que a análise das instituições criadas para a guarda e educação das crianças não deve se bastar ao apontar soluções técnicas administrativas ou pedagógicas firmadas em ideários científicos ou filosóficos. É preciso observar, em seu tempo, as forças que compõem as políticas para a infância para entendê-las. Somente ao observar a existência de tensões na retícula formada pelas relações entre os diversos atores torna-se possível uma clareza que, libertando do pré-concebido, aponte a natureza política das relações.

É nesta perspectiva que o próximo capítulo, de maneira breve, relata o histórico das creches no Brasil – fenômeno urbano que traz no seu surgimento as marcas de processo de industrialização do final do século XIX mantendo, na atualidade, traços deste passado associados às novas demandas que reconhecem a criança como ator social.

De filantropia a direito, na configuração de seu papel social, diversos atores movidos por entendimentos próprios a um tempo social, por consensos e dissensos, por pautas aglutinadoras, influenciaram a caracterização da função social das creches no município de São Paulo.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS DE CRECHES NO BRASIL

2.1 Breve Histórico

Embora a expansão das creches no Brasil se dê no final do século XX, por pressões de movimentos sociais, seu surgimento data, de acordo com Sanches (2003), do final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país, num conjunto de ações de produção e de organização disciplinar da sociedade: *uma instituição atrelada às necessidades do nascente capitalismo e urbanização*:

[...] Por iniciativa dos donos das indústrias são construídas vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches, clubes esportivos, com o patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da alta sociedade e do Estado.

[...] O pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais (Sanches, 2003, p. 64).

No início do século XX, o Estado passou a conceder estímulos fiscais ao atendimento à criança e, no mesmo período, juristas, médicos e a igreja católica compuseram grupos que influenciaram a configuração das creches como equipamento integrado à política de proteção e à maternidade e infância, ligado às áreas de saúde e assistência social.

E é nesse contexto que surge a creche: tendo como marca “assistir a infância pobre”.

Do final do século XIX ao final do século XX, quase um século de história de assistência filantrópica à infância pobre, sonhamos agora neste registro, para indicarmos outra marca social que assume a creche: “Direito da Mulher”. Marca

resultante de pressões sociais de tamanha força que, no final dos anos 1980, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher¹⁰ publica documentos sobre o tema creche.

A segunda metade do século XX viu a articulação de movimentos sociais, especialmente o feminista, constituir forças que geraram transformações na política de creches. A leitura de autoras como Fúlvia Rosenberg (1985) e Maria Malta Campos (2001), além de breve consulta aos arquivos da Fundação Carlos Chagas, indica a influência de movimentos sociais, nas décadas de 70 e 80 do século passado, na política de creches.

Entre 1975 e 1985, a ONU instituiu a “Década da Mulher”, período em que os países signatários, como o Brasil, deveriam implementar estudos e políticas comprometidos com a eliminação da discriminação sofrida pelas mulheres. Em 1975, o “Encontro para o Diagnóstico da Mulher Paulista”, patrocinado pelo centro de informações da ONU e da Cúria Metropolitana, pôs em pauta o “problema de creches”.

A partir da “Década da Mulher” aqueceram-se as discussões sobre o direito a creches nas pautas de discussão de políticas nacionais. Ao final da década, período pré-constituente, grupos de educadores e dos movimentos sociais influenciaram na elaboração das propostas de artigos da constituição no que diz respeito às mulheres e crianças, conseguindo que a creche fosse reconhecida como direito da criança e de suas famílias.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos passou a figurar como “direito do cidadão” e “dever do Estado”.

A inclusão da creche no “Capítulo da Educação” explicita a função eminentemente educativa desta e a responsabilidade do Estado na garantia de atendimento das crianças de 0 a 6 anos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

[...]

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (Brasil, 1988).

¹⁰ O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher foi criado no final da “década da Mulher” em 1985.

A partir daí foram produzidos documentos sobre creche enfatizando a perspectiva do cuidado e educação, numa perspectiva de romper com o modelo assistencial em favor da concretização do modelo de direito. Tal pauta de discussão influenciou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1996.

Entre 1987 e 1988, o Conselho Estadual da Condição Feminina e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher produzem uma série de manuais sobre *creche* que, anunciando tratar de questões específicas como as necessidades das crianças e de suas famílias, sua educação, os brinquedos, a saúde e a nutrição, trazem implícito no discurso um entendimento de creche como direito da mulher trabalhadora:

[...]

Existem, no Brasil, 25 milhões de crianças, entre 0 e 6 anos, que provêm de famílias, na maioria jovens, onde freqüentemente, apenas os homens trabalham fora, tendo as mulheres que ficar em casa, cuidando das crianças.

[...]

Que direito têm tido as mulheres ao trabalho, se não há uma responsabilidade social por seus filhos?

[...]

Que direito tem tido as mulheres, em serem mães trabalhadoras, realizando-se profissionalmente e socialmente?

(Brasil, 1987, Creche Urgente – vol.1).

Em 1993, o Ministério da Educação e do Desporto coordenou a elaboração do documento “Política de Educação Infantil” que trata da ampliação da oferta de vagas, do educar e do cuidar como indissociáveis e da promoção da melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Colaboraram na produção do documento representantes da UNICEF, da LBA, da CNBB – Pastoral da Criança, entre outros. Rosemberg, Didonet e Redin são citados como consultores neste documento que enfatiza a “criança como cidadã”:

[...] A Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo na construção do seu conhecimento (Brasil, 1993, p. 11).

A proposta política indica diretrizes para a melhoria da qualidade do atendimento em Educação Infantil que considerem os estudos já realizados sobre infância e educação infantil e reconhece a formação dos profissionais como prioridade:

Essa concepção de Educação Infantil, que integra as funções de educar e cuidar em instituições educativas complementares à família, exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional. Isto implica que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o seu papel profissional. Implica ainda, a necessidade de que o profissional tenha idade igual ou superior a 18 anos.

[...]

Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos (Brasil, 1993, p. 19).

[...]

Constitui prioridade o investimento, a curto prazo, na criação de cursos emergenciais, sem prejuízo da qualidade, destinados aos profissionais não habilitados que atuam nas creches e pré-escolas. Ações nesse sentido serão apoiadas e incentivadas pelo Ministério (Brasil, 1993, p. 25).

Ao tratar da expansão do atendimento, a equipe elaboradora do documento assume:

Embora seja almejada a universalização do atendimento de Educação Infantil, as profundas desigualdades sociais e limitações impostas pela situação econômica do País, exigem que, no estabelecimento de metas de curto e médio prazos, considerem-se prioritários os segmentos mais carentes da população. Especial atenção deve ser dada às demandas de educação infantil postas pelas famílias afetadas por situações agudas de pobreza e instabilidade (Brasil, 1993, p. 23).

No título “*Eficiência e equalização no financiamento*” afirma:

Na Educação Infantil, como em outros níveis de educação básica, é essencial que os processos de programação e gestão de recursos públicos atendam a padrões de eficiência e equidade, evitando-se desperdícios e superposição de ações. Exige-se, para tanto, coordenação e estabelecimento de acordos e parcerias, institucionalizados por instrumentos próprios. Ao Ministério da Educação e do Desporto cabe

assegurar às instâncias estaduais e municipais de educação, assistência técnica e financeira supletiva, operacionalizada na Sistemática de Financiamento na Área de Educação Básica, visando a redução de desigualdades e incentivo a projetos inovadores e de maior alcance social (Brasil, 1993, p. 24)

Em 1995, o MEC publica o documento “Critério para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” que apresenta dois textos: “Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche” de Maria Malta Campos e “A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche” de Fúlvia Rosemberg.

O primeiro texto explicita critérios de ação relativos à organização interna dos equipamentos, enquanto o segundo explicita critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. Sua redação não toma a forma de especificação técnica, apresenta-se como afirmativo de compromissos políticos:

- Nossas crianças têm direito à brincadeira.
- Chamamos sempre as crianças por seu nome.
- Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia.
[...]
- A política de creche reconhece que a criança tem direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.
- A política de creche estimula a produção e intercâmbio de conhecimentos sobre educação infantil.
- A política de creche propicia que os educadores ampliem seus conhecimentos e sua formação pessoal, educacional e profissional (Brasil, 1995).

A partir dos agradecimentos finais do documento é possível concluir que nesse período ocorreram movimentos de discussão sobre educação infantil nos quais participaram intelectuais e profissionais da área e cujas pautas exerceram influência na

composição das políticas públicas de atendimento. Vê-se, também, menção de agradecimento a Robert Myers do “Grupo Consultivo no Cuidado Avançado e no Desenvolvimento da Infância” de Nova York, o que indica uma aproximação com tendências mundiais de atenção à infância.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 – evidencia a importância da Educação Infantil ao considerá-la como a primeira etapa da Educação Básica. Essa dimensão da Educação Infantil articula-se com a exigência de habilitação em nível superior para o profissional que atua junto da criança de 0 a 6 anos (admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal).

Dois anos depois, em 1998, o Conselho Nacional de educação distribui e divulga o “Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil”, este considerado por Palhares e Martinez (2003): *distante da realidade da maioria das crianças e instituições brasileiras*, apresenta-se como documento de caráter instrumental e didático que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos e constitui-se numa coleção de três volumes organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (Brasil, 1998, vol.1).

Ainda que a discussão sobre financiamento seja indicada como questão prioritária no documento publicado em 1993, somente em 2004 ocorrem amplas discussões sobre o tema e a proposta de uma Emenda Constitucional para constituir um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) encontra-se, em 2006, tramitando em votação na Câmara Federal.

Finalmente cumpre destacar aqui que, embora de forma breve – e assumindo o risco de reduzir acontecimentos históricos complexos a simples argumentos de reforço à tese de construção social do papel das creches e das infâncias – busquei demonstrar que as políticas de creche constituíram-se como pautas sociais relativas a tempos históricos, assim como a infância ali produzida.

Ainda que breve, este histórico pode oferecer indicativos das forças que compuseram as políticas de creche desde o seu surgimento: de filantropia a direito da criança, no intercurso de pressões sociais, intelectuais, população, governos e as próprias crianças compõem a creche ao seu tempo.

Nunca neutras ou isentas de valor ou contexto, as instituições dedicadas à primeira infância são o que nós fazemos delas.

2.2. Políticas públicas de atendimento nas creches: pauta social

As políticas públicas de atendimento nas creches se constituem com as marcas de seu tempo: pessoas, comunidades e movimentos, organizam-se em torno de pautas que exercem força política e indicam os caminhos da administração das instituições, embora nem sempre essas forças sejam claras aos que nelas atuam.

A expansão da creche é fenômeno urbano. Sua forma se constitui num contexto histórico e as mudanças neste contexto vão encaminhar mudanças nas políticas de atendimento, assim como indicarão permanências.

Constituída na rede de relações sociais, a creche não pode ser entendida como mero produto de projeto das classes dominantes para disciplinar a população empobrecida, apagando a ação política dos diversos atores sociais que influenciaram e influenciam seu caráter.

A história da creche pública é história de participação social, na qual se observa a influência da população que a desejou e que hoje nela é atendida. Sua identidade é uma construção social que se dá nas relações e tensões de diferentes atores, que ora divergem e ora convergem em suas pautas. A perspectiva de construção histórica na retícula social parece a mais adequada para a análise aqui elaborada – por seu aspecto de dissociação do estudo das instituições para a infância de conceitos meta-explicativos da sociedade de classes em eterna luta, configurando atores na relação dominante/dominados, e a observação dos fatos em dado tempo histórico, apontando influências recíprocas e a existência de pautas comuns aos diferentes segmentos sociais na configuração das instituições de atendimento à infância.

A força dos movimentos sociais na configuração das políticas de atendimento nas instituições criadas para a infância é tema de estudo nas obras de Sposito (1992) e Sader (1995). Esses autores tratam da participação popular na constituição dos processos de expansão da escola pública no Brasil:

[...] A presença das classes populares – quer de modo difuso, quer organizado – na criação de unidades de ensino indica que elas já constituíam forças novas a serem levadas em conta no âmbito das orientações dominantes, quando os centros urbanos como São Paulo sofriam os efeitos do processo urbano-industrial e da crise política do Estado brasileiro. A esse respeito, as reflexões de Francisco Weffort tornam-se sugestivas: ‘Donde vem a força que a massa ilusoriamente atribui ao líder?’. Sua resposta, clara e direta aponta: ‘Dela mesma’. É, pois, evidente que nas raízes da conduta política de lideranças carismáticas como a de Jânio Quadros inscrevem-se as aspirações das classes populares, parceiras indispensáveis nas regras do jogo político do populismo e constantemente submetidas à sua manipulação. (Sposito, 1992, p.241)

Enquanto Sposito (1992) faz referência a uma parceria submetida à manipulação, dando visibilidade a tensões na relação, Sader (1995) afirma que relacionar processos sociais concretos a características “estruturais” limita a observação

a “condições objetivas dadas”, reduzindo atores a uma posição no sistema. O autor trata de pautas de interesses como aglutinadoras de atores.

Embora a participação nestas pautas não seja um “contínuo de resistência”, ela, de forma intermitente ou contingente, define identidades. Atores e papéis sociais são definidos numa dinâmica interdependente.

Entendo que a relevância dos estudos sobre a política de creches públicas em São Paulo esteja no estudo dos processos de valoração que alocam sentidos em torno das idéias de guarda e educação, e das formas de apropriação deste equipamento, que por si indicam políticas de atendimento como “dinâmica social”, onde os sujeitos estão sempre presentes e, embora não se mobilizem sempre numa resistência contínua, participam dos processos de “legitimação” de concepções de infância e políticas de creche. Políticas de atendimento à infância são campo de disputa ideológica, com discursos “produtores de verdade”. Nesse jogo, as partes legitimam as verdades o tempo todo.

Segundo os autores aqui mencionados, o tema creche ressurge na passagem para o século vinte e um, com a força da argumentação “cuidar e educar” e “direito da criança”. Tal argumentação irá compor as pautas de discussão da administração desses equipamentos. É possível que a discussão da “creche como direito da criança” e da perspectiva integrada do “cuidar e educar” tenha enveredado para um diálogo polissêmico e ambíguo, referindo-se a experiências distintas, categorizadas numa mesma expressão, por vezes levando a discussões muito menos analíticas, e muito mais pautadas em convicções pré-estabelecidas e encobrendo as reais necessidades e pressões em torno do tema creche e dando margem a justificação de políticas muito distintas.

Em estudo sobre a relação dos sujeitos com o saber, Charlot (2000) nos alerta para o fato de que certos discursos sobre a prática, que categorizam o mundo social de forma ampla e polissêmica, adquirem tamanha evidência que *os pesquisadores correm o risco de deixar-se enganar*.

Tais objetos remetem sempre a práticas ou situações e supostamente explicam o ‘vivido’ e a ‘experiência. [...]

A expressão ‘fracasso escolar’ é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social.

Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é. (Charlot, 2000, p.13)

Charlot chamou esses objetos de discursos de “‘atrativos’ ideológicos”¹¹ portadores de desafios profissionais, identitários, econômicos e sociopolíticos, alertando que “sua evidência lhes permite impor-se pouco a pouco como categorias imediatas de percepção da realidade social”.

Por este motivo, estudar a questão do “direito da criança” e do “cuidar e educar” faz com que se espere do pesquisador a descoberta da “causa” das práticas entendidas como problemáticas e a proposição de soluções. E, embora os estudos acadêmicos possam dar grande colaboração para o entendimento da construção das identidades das creches, não podem resultar em soluções práticas de garantia de atendimento de qualidade. Políticas são campo social, constituem-se nas relações e implicam poder. Resultam da movimentação dos atores em torno de pautas cuja visibilidade e força aglutinadora têm a ver com interesses dos envolvidos.

Quando os estudos deixam de considerar as políticas como integradas ao seu tempo, corre-se o risco de entendê-las como produto de incessante movimento de dominação dos ricos sobre os pobres. Políticas tornam-se mecanismos de manutenção da ordem de dominação. Assim pode ser entendida a política de guarda, focalizada fora de seu tempo. Desvinculados de sua história, esses objetos tornam-se esvaziados de sentido e abrem espaço para interpretações generalizantes e redutoras, como a de que a permanência numa secretaria de Social, ou Assistência Social, denota o indesejado assistencialismo¹².

A verdadeira colaboração que as pesquisas podem nos trazer é a de mostrar a constituição das ações políticas na trama de relações sociais.

A produção das creches e de suas funções sociais não é atemporal. As instituições criadas para a infância não são simples projeto de dominação, nem tão

¹¹ Tais discursos, por estarem inscritos em relações sociais de natureza diversa, prestam-se a uso ideológico: o debate sobre desigualdades sociais e infância pode ser desviado para a questão da formação docente e vice-versa.

¹² Assistencialismo é sentido ligado à denotação de favor.

pouco são, ou poderão ser, isentas de valoração. São resultado do pensamento e da ação humana. Dahlberg, Moss e Pence (2003) nos alertam sobre esse entendimento:

[...] As instituições dedicadas à primeira infância são socialmente construídas. Elas não têm características inerentes, qualidades essenciais, nem propósitos necessários. Para que elas servem, a questão do seu papel e do seu propósito, não são auto-evidentes. Elas são o que nós, “como comunidade de agentes humanos” fazemos delas. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.87)

Creio que, quando no tempo de formadora, a discussão do “cuidar e educar” e da criança como “sujeito de direito” enveredou para um terreno onde cada qual parecia querer defender seus interesses e status próprio fez surgir a dúvida: Que sujeito de direito é esse?

Percebendo que a construção de significados é articulada nas relações sociais, que para entender os sentidos era necessário investigar as forças sociais que compõem os debates, optei pelo recorte de tempo de uma única gestão de um governo que, sem transferir equipamentos de uma secretaria para outra, construiu o sentido da expressão ‘sujeito de direito’, sem sonegar o direito ao cuidado e educação integrados, no exercício de ação democrática, assumindo e legitimando a participação popular no encaminhamento das políticas para a infância.

Não encontrei pesquisas anteriores com o mesmo foco de análise do tema creche. Dentre os estudos encontrados, grande parte está alocada na psicologia e indica o que Dahlberg, Moss e Pence, (2003) intitularam de “hegemonia do mundo minoritário sobre o majoritário”. Exceção e destaque há que serem feitos à tese de Beatriz Mangione Sampaio Ferraz (2004) que trata da influência da academia na configuração de políticas de formação em creches, reforçando a idéia de que políticas não são incumbências nem privilégios somente daqueles que compõem os gabinetes.

2.3 A influência dos estudos acadêmicos

Ao fazer o levantamento bibliográfico sobre o tema, duas produções recentes chamaram minha atenção por demonstrarem a influência dos estudos acadêmicos nas propostas políticas: a pesquisa de Ferraz (2004) e a de Castro (2003).

Castro faz um estudo documental da nova identidade das creches na integração destas ao sistema de ensino e Ferraz analisou as propostas de formação das educadoras de creche, pós LDB, na produção acadêmica da PUC-SP.

A seriedade com que trataram dos temas, comprovando suas hipóteses iniciais, indicou os caminhos desta pesquisa, encurtando percursos no referente ao entendimento das pressões dos setores intelectuais e de profissionais da área na configuração do atendimento nas creches do município de São Paulo.

Ferraz (2004) trata do tema da formação das educadoras de creche pós LDB. A autora orienta sua pesquisa pela hipótese de que as produções acadêmicas de mestrados e doutorandos da PUC-SP, entre 1998 e 2003:

[...] têm em vista uma mudança de concepção de atendimento do segmento creche, e que a qualidade e alcance dessa mudança vão depender dos diagnósticos que efetuam as propostas que formulam, além da postura que assumem diante das propostas oficiais. (Ferraz, 2004)

Objetivando comprovar sua hipótese, ela analisa, nas produções acadêmicas, o perfil apresentado das profissionais de creche e as propostas de encaminhamentos formuladas em pesquisas cujo *discurso acadêmico aponta soluções para os problemas*. A autora entende que os discursos exercem um efeito de verdade sobre o mundo social.

De fato, constatei, nas produções da mesma instituição, no período referido pela autora, estudos do tipo pesquisa para a ação, principalmente do programa de Psicologia de Educação. Nesta forma de encaminhamento, é correto entender que as mudanças dependem da articulação entre os encaminhamentos da pesquisa e as políticas de gestão pedagógica e administrativa de governo, pois é pressuposto da pesquisa-ação a interferência no contexto, com vistas a mudanças.

No conjunto, as teses indicam uma intenção de mudança na concepção do atendimento nessa modalidade e Ferraz sustenta a tese de que a produção acadêmica promoveu mudanças nas políticas de atendimento.

Concordo com a autora, com a seguinte ressalva que diz respeito ao meu objeto de estudos, especificamente: muito embora, como a própria autora considera, haja uma relação de influência entre academia e governos; na prática, a implementação de políticas compõe uma rede de questões relacionadas entre si que extrapolam as questões da forma e conteúdo da formação profissional dos educadores.

Entre o diagnóstico e propostas da academia e os encaminhamentos políticos impõem-se aspectos como: programas de governo; princípios orientadores da secretaria a qual está subordinado o equipamento; orçamento; organização da estrutura de atendimento e acompanhamento; aspectos legais, burocráticos e práticos da organização do trabalho em diferentes instâncias; pressão da demanda para atendimento.

Durkheim (1922), na obra “*Educação e Sociologia*”, já alertava para isso:

Na verdade, cada sociedade considerada em momento determinado de seu desenvolvimento, possui um sistema de educação que se impõe aos indivíduos [...].

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos.

[...] Sistemas de educação... dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc. Separados de todas essas causas históricas, tornam-se incompreensíveis (Durkheim, 1922, p.36-37)

Estes aspectos compõem uma rede de relações interdependentes, na qual sujeitos e discursos não se separam entre si ou do contexto. De acordo com Elias (1994), o ser humano nasce num grupo e nele se constitui. A presença simultânea de pessoas inter-relacionadas é condição fundamental de sua existência. Sua posição na rede de relações, sua individualidade, é forjada na relação de perpétuo crescimento estabelecida no convívio com os outros. Esta rede de relações, este *fenômeno reticular*, em que pessoas e relações continuamente se moldam e re-moldam, e onde tensões afetam o todo do tecido, não é possível ser entendida como modelo social previamente formado a moldar o

indivíduo e nem tão pouco como concebida pela soma das vontades individuais. Nascemos, crescemos e existimos nesta rede, assim o entrelaçamento incessante e sem começo determina nossa natureza humana individual e social. A composição psicológica dos indivíduos e a estrutura da sociedade correspondem uma a outra e se modificam conjuntamente.

Subordinada à tese central de Ferraz (2004) está a idéia, apontada no conjunto dos trabalhos analisados pela autora, de uma responsabilização das profissionais que atuam diretamente com as crianças pela manutenção do atendimento de natureza assistencialista:

Segundo a representação dominante no conjunto dos trabalhos, as educadoras de creche seriam profissionais que não sabem educar uma criança, sendo que sua prática em regra se restringe ao cuidado de guarda e higiene. A responsabilidade pela má qualidade do atendimento atual, portanto, parece ser atribuído prioritariamente à educadora, precisamente devido à formação que não teve, ou a formação inadequada que recebeu. Ainda segundo as autoras das teses e dissertações da PUC-SP, pelo fato de muitas educadoras terem participado de diferentes propostas de políticas públicas ao longo de sua atuação, somando todas as dificuldades que enfrentam e que as tornam desvalorizadas e desqualificadas, os trabalhos concluem que as educadoras são profissionais que têm grande resistência às mudanças, o que mais uma vez atrapalha a melhoria do atendimento na creche (Ferraz, 2004, p.55).

[...] É evidente que a formação ocupa um espaço importante no debate sobre o segmento creche e sobre suas profissionais. Há entre as autoras das dissertações e teses analisadas, uma representação compartilhada quanto a idéia de que a formação inicial e específica seja a solução para reverter o quadro de atendimento de má qualidade ofertado neste segmento. Pode-se dizer que as autoras apostam na formação como uma espécie de 'salvação' da profissional, creditando à sua ausência ou precariedade a responsabilidade pelo mau atendimento e, ainda, encontrando em uma eventual oferta de boa qualidade, a oportunidade de reverter um cenário indesejado (Ferraz, 2004, p.79).

Vista desta forma no discurso acadêmico, a profissional, pinçada da rede de relações, torna-se a agente responsável pelo malogro das políticas.

A autora conclui seu trabalho asseverando um consenso no discurso acadêmico quanto ao perfil das educadoras que orienta as propostas de formação e afirmando a influência desse mesmo discurso nas políticas de formação para o trabalho.

Julgo relevante a perspectiva da autora de influência da academia sobre os governos. Acrescentaria a essa perspectiva uma ênfase no aspecto da simultaneidade.

Constatei, por meio da pesquisa documental, que entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), as supervisões regionais da Secretaria de Bem-Estar Social tinham autonomia para o desenvolvimento do trabalho. Assim, em diferentes regiões, diferentes propostas de formação dos profissionais se desdobravam, conforme orientação do supervisor. Chamou-me a atenção, durante a pesquisa documental, em documento oficial intitulado “*O prazer de brincar*”, uma etiqueta colada no verso da capa dando créditos de elaboração do documento à Supervisão Regional do Bem-Estar Social de Santana, gerida por Emilia Maria Bezerra Cipriano, que viria a defender tese de doutorado sobre creches na PUC-SP em 1998.

Esta constatação comprova a tese da autora, mas nos leva a cogitar sobre uma influência mútua entre academia e pessoas que compõem equipes de governos. Ou seja, não só os estudos da academia influenciam propostas e políticas governamentais; demandas sociais que exercem pressão sobre políticas governamentais, alterando-as, dão relevância aos temas elegidos para estudos acadêmicos, influenciando seus rumos.

Numa trajetória distinta de Ferraz, proponho-me a pesquisar os discursos nos documentos oficiais do período de 1989 a 1992, procurando observar indicativos da constituição da política de creches no município de São Paulo. Sustentando a hipótese de que pressões tanto dos setores intelectuais¹³ como dos populares influenciam o discurso e a ação governamental.

Outra produção bastante significativa, mas cuja tese central já foi rebatida no capítulo 1 ao tratarmos da produção social da infância e das instituições para cuidado e educação da infância, foi a de Castro (2003). A autora fez um estudo documental sobre a

¹³ O Quadro 1 (na Introdução desta Dissertação) confirma a presença de intelectuais na composição dos quadros de gestão política das creches no governo da prefeita Luiza Erundina de Sousa.

nova identidade das creches ao serem integradas ao sistema de ensino. Analisou o discurso oficial em documentos datados do período 1997-2002 para comprovar que esse discurso expressa uma dificuldade de implementação de propostas que correspondam às reais necessidades das crianças de 0 a 3 anos. De acordo com a autora, o discurso oficial “ao não incorporar uma visão integrada e coesa da relação cuidar-educar, como funções básicas da creche”, expressa tal dificuldade.

Analisando documentos oficiais, concluiu que, na forma como apresentam a função da creche, acabam por subordinar o cuidar ao educar e por secularizar a distinção entre creche e pré-escola.

Castro (2003) afirma que:

[...] nos documentos oficiais, a necessidade da superação da dicotomia entre o cuidar e o educar na educação infantil apresentou-se como um consenso.

[...] entretanto, esse consenso parece não refletir na indissociabilidade da relação cuidar-educar”. (Castro, 2003, p.3)

Para a autora, tratar a educação infantil como um todo acaba por apagar a discussão das necessidades das crianças de 0 a 3 anos. Na hipótese da autora, o discurso oficial expressa “a dificuldade que os políticos e teóricos possuem para analisar e propor medidas que correspondam às reais necessidades das crianças de 0 a 3 anos de idade” (Castro, 2003, p.6).

Não creio ser possível negarmos que a associação do cuidar e educar nas instituições de educação infantil, CEIs (antigas creches) e EMEIs (escolas de educação infantil), seja tratada de maneiras distintas, não só pelas características da faixa etária atendida nos equipamentos, como aponta Castro (2003), mas também pela forma de atendimento que se constituiu historicamente distinta. No entanto, a autora entende que a implementação de propostas adequadas é relativa ao estudo adequado das fases do desenvolvimento infantil. Mas a efetivação de políticas de atendimento à infância não resulta somente de interpretações científicas desse período da vida, na verdade, as tendências à mudança na política de atendimento respondem a pressões das demandas sociais, sejam elas dos setores intelectuais, populares ou daqueles que a

operacionalizam. E é nessa rede de relações, entre intelectuais, trabalhadores, população e governo, que se configuram as políticas.

Esta espécie de proposição de solução prática, referenciada em conceitos científicos que dividem a criança em categoria compõe o que Dahlberg, Moss e Pence (2003) chamam de *regimes discursivos dominantes* e moldam entendimentos em função de soluções universais:

Os regimes discursivos dominantes atuam por meio dos conceitos, das convenções, das classificações e das categorias que usamos para analisar, construir e descrever a realidade; por intermédio deles, reconhecemos o que é visto como verdadeiro ou falso, normal ou anormal, certo ou errado. Por exemplo, os conceitos e as categorias que usamos para falar de crianças, como o desenvolvimento da criança e os estágios do desenvolvimento, tornam-se eles próprios produtivos a partir da maneira como construímos ou entendemos a criança. [...] os conceitos e as classificações tornam-se uma estrutura que limita e molda o nosso pensamento, governando de modo mais ou menos inconsciente nossos pensamentos e ações – mas também nos governamos através da sua incorporação e do seu uso. Eles moldam nosso entendimento do que é possível e do que é desejável, por exemplo, nas instituições dedicadas à primeira infância. São expressões do poder exercido pelos regimes discursivos – mas se tornam meios de exercer o poder, já que os usamos (por exemplo, os conceitos de desenvolvimento da criança) para moldar as políticas, as práticas e os relacionamentos. (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.48)

Castro (2003) reúne autoras como Garcia, Haddad e Oliveira, em produções do final da década de 1980 e década de 1990, e apresenta uma retomada histórica das creches em São Paulo, demonstrando como a trajetória dessa instituição lhe confere dupla identidade, por atender crianças em diferentes faixas etárias de criança de 0 a 3 anos e o pré-escolar, de 4 anos a 6 anos.

Aponta a “concepção de atendimento aos carentes” como *marca social* do equipamento, impressa no seu surgimento e como definidora das estratégias de atendimento assistencialistas desde então.

Fala como pesquisadora que ocupa lugar na instância de supervisão do Programa de Assistência à Infância na Secretaria de Assistência Social. Ocupando tal posto, tem posição privilegiada de acesso a documentos e participa diretamente das

relações implicadas no fato que estuda. Se, por um lado, isso lhe garante acesso a informações essenciais à retomada histórica que faz da instituição, especialmente no capítulo II intitulado “A trajetória de uma instituição de (dupla) identidade”, por outro a leva à escolha da utilização da pesquisa para apontar soluções à problemática confirmada no estudo.

Deste modo, recorre ao referencial teórico de Wallon para afirmar que se os discursos oficiais, ao não incorporarem, *numa visão integrada e coesa*, os conceitos de cuidar e educar como funções básicas da creche, resultam em políticas que não correspondem às reais necessidades dessa faixa etária.

Concordo com a autora no entendimento de que os discursos expressam o pensamento de intelectuais e das administrações, embora acredite que fosse necessário buscar os referenciais teóricos do discurso que apóia a ação governamental, no mínimo, nos apontamentos de referências bibliográficas dos documentos oficiais, nos temas e no próprio estudo das palestras e seminários contratados para a formação de formadores.

Observemos que enquanto um documento intitulado “*Brincar na creche: perspectiva sócio-contrutivista-interacionista*”, produzido em 1991, aponta como referências bibliográficas estudos de Ferreiro, Lúcia, Piaget, Vygotsky e Winnicott, entre outros, uma série de documentos reunidos em coletânea intitulados “*Encontro de Formação de Formadores por Modalidade*”, datados do período de outubro de 2003 a outubro de 2004, indica a efetivação de assessoria para formação de formadores pela Professora Doutora Ana Lúcia Goulart de Faria, da UNICAMP, cuja linha de estudos é “Educação, sociedade, política e cultura”; com estudos centrados nas questões ligadas às diferenças sócio-culturais – principalmente as de classe, etnia, idade e gênero – e suas relações com os processos educacionais, para a produção de conhecimento a respeito das seguintes temáticas: relações de trabalho e formação nas sociedades atuais; infância; juventude; relações de gênero; etnia e etnicidade; migrações; pensamento social.

As produções referidas, com seus distintos referenciais teóricos, são, respectivamente, do primeiro e segundo períodos do governo do Partido dos Trabalhadores no município de São Paulo. Não se trata, pois, de desvelar referencial teórico definitivo sobre o desenvolvimento infantil; não se trata de instituir visão

ideológica partidária sobre uma infância pobre e partir para a busca de soluções práticas universais. Trata-se da construção social da infância nos equipamentos públicos, observando as pressões que setores sociais (população, profissionais) exercem sobre os estudos científicos e as pressões que os estudos científicos exercem sobre o mundo prático, numa rede de relações com distintos atores.

Creio que uma questão importante não contemplada por Castro (2003) é a relativa ao “como se dá a validação dos estudos da academia nos projetos de ação política”. O “porquê” das escolhas teóricas que nortearão a ação reside no entrelaçamento das relações daqueles que constituem os quadros de decisão política e das influências das pressões exercidas sobre os sistemas. Já tratamos no primeiro capítulo do fato de aceitarmos as soluções propostas antes mesmo de formularmos adequadamente nossas próprias questões de relevância. Creio que as políticas do período tratado neste estudo vão na contramão desse impulso cientificista moderno.

A exemplo de Castro (2003), pretendo analisar os documentos oficiais produzidos no período de 1989 a 1992, mas somente documentos produzidos pela e com a participação da SEBES, mapeando indicativos de implementação de políticas. Pretendo acrescentar a esse estudo as impressões dos diretamente envolvidos no processo de implementação das mesmas. Creio que no entrecruzamento dos dados mostrem-se mais claras as ações políticas: o que proclamam e como se efetivaram na creche.

Entender como se configuram tais políticas parece-me essencial para uma discriminação positiva do trabalho e das trabalhadoras desse equipamento. Trata-se de tentar contribuir para a superação da desqualificação social das profissionais, que Ferraz (2004) aponta como característica presente na análise do perfil das educadoras nas diferentes produções acadêmicas que exercem efeito de verdade social, e da marca de assistencialista apontada por Castro (2003) e, como afirmam Dahlberg, Moss e Pence (2003):

Para isso, como pedagogos e pesquisadores, precisamos primeiro tornar visíveis - desmascarar – e problematizar os discursos prevalentes (e, por isso, em geral, tacitamente aceitos) e as construções, as práticas e os limites que eles produzem (nas

palavras de Foucault, “regimes de conhecimento”). (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.51)

A influência da academia nas pautas sociais por políticas para a infância, comprovam as autoras, esteve vinculada ao que Dahlberg, Moss & Pence (2003) apontaram como influência hegemônica dos pensamentos e práticas originados nos Estados Unidos sob o mundo majoritário¹⁴:

A hegemonia crescente dos Estados Unidos neste campo da primeira infância projeta compreensões e abordagens que são os produtos não só de um contexto econômico, social e político muito particular, mas também, de uma disciplina particular nos Estados Unidos. A psicologia do desenvolvimento estabeleceu uma posição dominante no campo da primeira infância na América. [...] A dominância da disciplina é muito importante. A psicologia do desenvolvimento adota uma abordagem altamente positivista, descontextualizada e universalizadora para as crianças e para as instituições.

[...] Isso não significa ignorar ou rejeitar o trabalho dos Estados Unidos. Significa colocá-lo em perspectiva, reconhecendo suas especificidades e suas limitações, tornando visíveis suas hipóteses e concepções particulares e questionando sob que condições, se é que sob alguma, é adequado generalizar partindo da pesquisa e da experiência dos Estados Unidos e exportar “soluções” dos estados Unidos para outras sociedades. (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.27)

A aplicação dessas “soluções” descontextualizadas, longe de solucionar os problemas de atendimento nas creches, termina por produzir práticas de classificação e exclusão e por mostrar o processo político como uma simples questão técnica. O que gera facilmente a resposta da falta de formação adequada das profissionais que trabalham diretamente com as crianças. A experiência de gestão pedagógica de escolas da SURBES na Zona Leste, que será citada no próximo capítulo, demonstra que a adequação da proposta não está vinculada a uma formação inicial em psicologia do desenvolvimento. Pois, embora a experiência de gestão de creches no governo Petista (1989 a 1992) considere a condição de formação inicial das ADIs como de grande

¹⁴ Dahlberg, Moss & Pence (2003) utilizam o termo *mundo majoritário* para designar todo o mundo que não é referido como desenvolvido.

importância – e dêem relevância aos estudos de psicologia, não se prendem a teoria como entrave à proposição de políticas locais de gestão, ou, como intitulam, a um governo democrático e popular.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA REALIZADA

3.1 Creches em São Paulo

No município de São Paulo, o atendimento em creches, como “política de atendimento ao menor” voltada para famílias de baixa renda, teve início durante a administração Faria Lima (1965 a 1969), período no qual foi dada maior ênfase aos estabelecimentos particulares de assistência social.

De acordo com Freitas, A.V.C. (2005), as primeiras creches públicas municipais foram construídas em 1967, funcionando administradas por entidades sociais, com subvenção de verba pública. Somente em 1969, a Secretaria de Bem-Estar Social assume a administração da creche de Guaianases, que se tornou a primeira creche direta do município e, a partir daí, compõe-se um sistema público de administração político-pedagógica, com a implementação de Assessoria Técnico Pedagógica e Administrativa e a criação de equipes multi-profissionais para assessorar as creches.

O programa de atendimento à infância e a construção de novos equipamentos se expandiu no período de 1972 a 1979, durante os governos de José de Figueiredo Ferraz, João Brasil Vita, Miguel Colasuono e Olavo Egidio Setúbal. Em 1972 permanecia uma única creche administrada pela Prefeitura, mas em 1979 esse número passou para 120, sendo quatro diretas¹⁵, vinte e uma indiretas¹⁶ e noventa e cinco conveniadas¹⁷.

Com os movimentos da “Década da Mulher” (1975 a 1985), especialmente o

¹⁵ Creche direta: equipamento construído, mantido e administrado diretamente pela Secretaria de Assistência Social do governo municipal.

¹⁶ Equipamento construído, mantido pela Secretaria de Assistência Social do governo municipal e administrado por entidade social.

¹⁷ Equipamento de propriedade de uma entidade social com a qual a Secretaria de Assistência Social mantém convênio de assistência técnico-financeira.

feminista que traz em sua pauta a “questão das creches”, exercendo força política para o crescimento da oferta de vagas e para a melhoria da qualidade dos serviços nesse equipamento, ocorreu uma grande expansão de da rede de creches diretas (algo da ordem de 2000%). Essa expansão, por conta dos inúmeros problemas estruturais que apareceram nos equipamentos logo no primeiro ano de funcionamento, ou mesmo antes, tornou-se tema de acalorada discussão social, culminando com uma Comissão Especial de Inquérito (CEI) na Câmara Municipal.

Tal expansão ocorreu durante a administração do Prefeito Reynaldo de Barros (1979 a 1982), na qual a rede de creches diretas passou de quatro para cento e vinte e quatro no final de 1982. Expansão que ocorreu em razão de pressões feitas por movimentos populares, em especial pelos movimentos feministas e clubes de mães que, articulados, compuseram o “Movimento de Luta por Creches”. Suas reivindicações voltaram-se para o atendimento dos filhos das classes trabalhadoras, mais diretamente atingidos pelo problema. Pressionada pelo movimento social, a administração desenvolveu uma política de construção de equipamentos a *toque de caixa*¹⁸ que fará a administração seguinte (Mario Covas – 1983 a 1985), em meio às necessidades de reforma e atendimento de demanda, propor o repasse de creches diretas para convênios, motivando a instalação de uma Comissão Especial de Inquérito (CEI) na Câmara Municipal entre outubro de 1983 e junho de 1984. Ao final, a Comissão não só não apoiará a proposta da administração, como defenderá a reintegração das creches conveniadas que funcionam em prédios da Prefeitura à rede direta.

O relatório registra depoimentos que mostram a movimentação política das mulheres neste período e a força que exerceram para uma expansão da rede de creches:

¹⁸ O relatório final da Comissão Especial de Inquérito sobre Creches no Município de São Paulo (1984) denuncia a política do governo de Reynaldo de Barros como “equipamentista”:

Pressionada pelo movimento social, a administração Reynaldo de Barros elaborou e desenvolveu uma discutível política equipamentista, construindo creches na periferia de São Paulo, especialmente na Zona Sul da cidade.

Essas creches foram construídas “a toque de caixa”, demagógicamente, com uma preocupação exclusivamente eleitoral. A maioria delas, inauguradas em 1982, já no ano seguinte apresentavam rachaduras e vãos de alguns centímetros em suas paredes, tetos e pisos, ameaçando desabar, o que colocava em risco a segurança das crianças e funcionários. Deve ainda ser ressaltado que à má qualidade da construção aliou-se um elevadíssimo custo,

[...] o congresso da mulher paulista, foi o marco para o movimento de luta por creches, a principal plataforma do congresso, lançado em ato realizado no largo de São Bento, em outubro de 1979. Os grupos de mulheres que se mobilizaram nos bairros contavam então com o apoio de grupos feministas.

O movimento organizou “grandes idas à Prefeitura”, obrigando o poder público a se colocar como interlocutor. Dividido por quatro regiões da cidade, arrancou do então prefeito Reynaldo de Barros a promessa da construção de “830 creches até o final de seu mandato”. E as creches, efetivamente, começaram a ser construídas, “por se tratar de um momento eleitoral”, demagogicamente, sem se preocupar que aquele era o dinheiro do povo e que a qualidade das creches devia ser respeitada. De qualquer forma, as creches construídas foram “uma conquista do movimento” (Relatório final CEI – Creches. São Paulo, 1984, p.7) .

Após 1984 o movimento por creches enfraqueceu e esses equipamentos só voltaram às pautas de discussão com o governo petista de 1989.

De acordo com Rosenberg (1984), a união em torno da luta por creches encobriu as divergências internas que só se manifestaram alguns anos mais tarde, enfraquecendo o movimento. O relatório da CEI indica essas divergências internas do movimento reivindicatório; divergências que se inscrevem principalmente nas falas de representantes das creches conveniadas, pois enquanto uns enfatizam o caráter assistencial à criança pobre, outros consideram a creche um direito da população.

A despeito das divergências, o relatório afirma que o Movimento não só conseguiu reconhecimento e legitimação de suas pautas, como foi responsável pela mudança radical de opinião sobre a creche pública: de algo ligado à imagem de asilo para crianças abandonadas, relacionado à culpa, para equipamento social com mesmo valor de outros como a escola e o posto de saúde.

A creche passa, assim, a ser adicionada à relação de reivindicações dos bairros, assim como o asfalto, a luz, alinha de ônibus. Ganha legitimidade, torna-se “natural” para todos, apesar de ainda contaminada pela concepção assistencialista. Por tudo isso podemos considerar que, na construção de um consenso social a respeito do direito à creche, o movimento das mulheres de São Paulo teve, e continua a ter, um papel

demonstrando a forma irresponsável com que aquela administração lidava com os bens e o dinheiro público. (relatório final da CEI – Creches. São Paulo, 1984)

fundamental. (Relatório final CEI – Creches. São Paulo, 1984, p.7).

O relatório final da CEI – Creches no município de São Paulo – aponta problemas e indica soluções que passariam a ser implementadas a partir de então e nos governos subsequentes, entre elas: expansão da rede de creches diretas; destinação de verbas para reforma e manutenção das creches diretas; criação de curso profissionalizante para o pessoal que trabalhava junto às crianças, revisão de quadro de funcionários e redefinição das funções, além da regulamentação da carreira; definição de proposta pedagógica permeando todas as atividades e aperfeiçoamento do sistema de supervisão, acompanhamento e avaliação do trabalho nas creches por parte das unidades regionais de Fabes¹⁹.

De acordo com Sanches (1998), 1985 a 1988 foi um período de pouco investimento no atendimento das demandas de creche. Neste período não houve elaboração de diretrizes nem propostas pedagógicas, houve greves e demissões, a infraestrutura e funcionamento ficaram totalmente comprometidos, chegando até mesmo a faltar alimentos. Nesse período as creches da Secretaria de Bem-Estar Social foram agregadas à Secretaria de Educação como uma espécie de apêndice, sem que houvesse uma integração de ações. A creche foi fechada à comunidade, funcionários foram nomeados por indicação política e a creche deixou de ser prioritária nas propostas de governo.

Em 1989, eleita a Prefeita Luiza Erundina de Sousa, a administração do PT realizou um diagnóstico das creches como primeiro passo para a retomada das políticas de atendimento. É sobre esta administração que tratarei nesse texto.

Entendo que o tratamento da criança como sujeito de direito, direito a uma infância digna em que seja respeitado como produtor de cultura, inicia-se neste período.

Reconhecer o atendimento às crianças provenientes das camadas empobrecidas da sociedade foi, com certeza, o primeiro passo para reconhecê-la como sujeito de direito. O contrario seria enquadrá-la em moldes universais etários de padrões de desenvolvimento.

¹⁹ Secretaria da Família e Bem-Estar Social.

3.2 A gestão petista (1989 a 1992) do município de São Paulo

A eleição de Luiza Erundina, pelo Partido dos Trabalhadores, para a prefeitura de São Paulo deu-se num contexto de grave crise econômica no país.

Disputando o governo da capital de São Paulo com Paulo Maluf, a coligação que elegeu Erundina elegeu também menos de um terço da Câmara Municipal.

Embora a Constituição promulgada em outubro de 1988 consolidasse conquistas no plano político, a situação econômica do país era grave. Em 1985 o Brasil enfrentava uma inflação de mais de 200% ao ano. O plano de estabilização econômica, “Plano Cruzado”, não mostrou eficácia e a inflação continuou a subir, acumulando índice de 4.853% no período de março de 1988 a março de 1989, tornando nula a credibilidade no governo.

Assim, os candidatos nos pleitos de 1988 e 1989 procuraram marcar suas diferenças em relação ao governo Sarney.

Nas eleições municipais o PT, que antes administrava os governos de Icapuí (CE) e Vila Velha (ES), obteve um notável avanço, elegendo os prefeitos de Santo André, São Bernardo, Diadema, Campinas e Santos, além de três capitais de Estados: São Paulo – SP, Porto Alegre – RS e Vitória – ES.

O programa de governo do Partido dos Trabalhadores propunha-se, dentre outras metas, a uma elevação do padrão de vida das camadas populares, dando prioridade às políticas sociais e à participação da população nas decisões de governo.

O texto do Plano Alternativo de Governo afirma:

Não queremos apenas mais pão, mais terra, mais liberdade, mais escola e moradia. Queremos tudo isso e mais: a posse e o controle de todas as riquezas, de toda a produção e dos meios que a produzem sob o controle dos trabalhadores; queremos a plena democracia e a participação real em todas as decisões importantes. [...] Construir a democracia da maioria é a primeira condição para fazer nascer um poder que represente a vontade e os interesses dos trabalhadores e de todo o povo. No rumo do socialismo que queremos, é indispensável a mais ampla participação popular, nas decisões do governo e da sociedade através da ação direta dos

trabalhadores reunidos, livremente, em diversos partidos. Para isso, a Frente Brasil Popular se compromete a:

1. Estimular a participação popular e criar formas de controle:
 - incentivo à organização do Poder Popular, como organização própria dos trabalhadores;
 - incentivo à participação na gestão das empresas estatais e criação de formas de gestão nos serviços públicos, escolas, universidades [...]
- (Fundação Perceú Abramo, 2005)

É válido lembrar que o PT é um partido surgido do movimento sindical na grande São Paulo, no final da década de 1970, tendo sido registrado em 1980.

A Carta de princípios do PT datada de 1979, um ano antes do seu registro oficial, trata dos princípios políticos do partido. Nela já está afirmada a necessidade de participação das classes populares na administração das políticas:

Um partido que almeja uma sociedade socialista e democrática tem que ser, ele próprio, democrático nas relações que se estabelecem em seu interior. Assim, o PT se constituirá respeitando o direito das minorias de expressarem seus pontos de vista. Respeitará o direito à fração e às tendências, ressalvando apenas que as inscrições serão individuais.

Como organização política que visa elevar o grau de mobilização, organização e consciência de massas; que busca o fortalecimento e a independência política e ideológica dos setores populares, em especial dos trabalhadores, o PT irá promover amplo debate de suas teses e propostas de forma que se integrem nas discussões:

- lideranças populares, mesmo que não pertençam ao Partido;
- todos os militantes, trazendo, inclusive, para o interior do debate partidário proposições de quaisquer setores organizados da sociedade, e que se considerem relevantes com base nos objetivos do PT. O PT declara-se comprometido e empenhado com a tarefa de colocar os interesses populares na cena política

[...] A Comissão Nacional Provisória - 1º de maio de 1979.

(Fundação Perceú Abramo, 2005)

Eleita Prefeita de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores, no pleito de 1988, Luiza Erundina assume a prefeitura em 1989, ano em que ocorreu eleição para Presidência da República. No segundo turno desse pleito concorreram os candidatos Fernando Collor de Mello, pelo Partido da Reconstrução Nacional, e Luís Inácio Lula da

Silva, pelo Partido dos Trabalhadores.

O candidato do PRN foi eleito e o PT permaneceu na posição de oposição ao governo federal.

Logo após a posse, o presidente anunciou o “Plano Collor”, cujas medidas provocaram uma diminuição da atividade econômica e, com a recessão, o aumento do desemprego e a perda do valor dos salários. Em 1992, graves denúncias de corrupção envolvem funcionários do governo e é constituída uma Comissão Parlamentar de Inquérito cujas investigações apontam para um vasto sistema de corrupção que termina por levar o presidente à renúncia.

Não há como pensar na política que se constituiu na gestão das creches de São Paulo no governo Erundina sem considerar tal contexto.

Embora componha uma administração de bases majoritariamente petista, a minoria na Câmara Municipal, o fato de ser oposição ao governo federal, a grave crise econômica e política que configura o país, são fatores que indicaram as diretrizes de governo.

A plataforma política que elegeu Luiza Erundina denunciava o caráter elitista do governo Jânio Quadros – que privilegiava os interesses de grupos econômicos como das empreiteiras de obras – e propunha-se a desenvolver um governo comprometido com os anseios populares e interesses gerais da classe trabalhadora, preservando a autonomia de organização dos movimentos, mesmo quando estes desenvolviam lutas de oposição ao governo do PT.

No documento “*Diretrizes políticas do governo Luiza Erundina*” lemos: “propusemo-nos a ‘dar prioridade aos problemas que atingem a população de baixa renda e à implantação de mecanismos de participação e controle popular sobre as decisões da administração’”.

A pesquisa documental aponta, realmente, para uma administração que cria fóruns de participação popular na gestão dos equipamentos públicos e esses fóruns, encarados como parte de uma política de educação para a participação cidadã, vão indicar o rumo das políticas de atendimento, inclusive nas creches municipais.

3.3. Documentos encontrados no acervo de Secretaria de Assistência Social e perspectivas políticas por eles apontadas

Encontrei no acervo regional de Secretaria de Assistência Social – SAS – documentos de origem diversas e optei por organizá-los separando aqueles que foram produzidos por SEBES em função das políticas de atendimento em creches, no período de 1989 a 1992.

Organizei-os cronologicamente, observando a origem e a intenção, anunciada ou suposta, de circulação e buscando traçar análise conceitual do declarado sobre “criança e infância” e “função da creche”.

Como já tratamos no início, infância é construção social, é um tempo de vida socialmente construído e a construção da infância não é neutra. Sendo assim, a construção da infância nas instituições públicas não é neutra, dá-se num entrelaçamento de vivências onde estão presentes as relações de poder.

Como instituições públicas, as creches não são espaços neutros e, embora não devam ser entendidas como território de um partido no governo, é inegável e observável que as decisões políticas tenham coerência com os ideários desses partidos.

O subtítulo anterior dá visão à conjuntura política e social na qual se inseriram as propostas de um governo que o tempo todo se proclamou “democrático” e “popular”, pois teve como meta a educação para a participação cidadã. Seguindo as metas de governo, em todas as secretarias constituiu fóruns de debates públicos das políticas de gestão, inclusive em SEBES os “Fóruns de Creche”.

Os documentos que encontrei dessa gestão comprovam como o ideal de democracia participativa foi diretriz da produção das políticas de creche nesse período.

E o que isso nos revela com relação aos entendimentos de criança e infância enfatizadas no início deste trabalho?

Dar a voz aos atores! Essa é a diferença qualitativa que faz com que a linha reguladora das políticas de assistência²⁰ para crianças passe para um eixo de construção de políticas para a infância onde a criança é sujeito de direito.

3.3.1 Dando a voz aos atores

Em 1989 a Supervisão Geral de Planejamento e Controle realiza uma consulta abrangendo quase a totalidade das creches municipais diretas, por entrevistas com diretores e funcionários, que reunidas pelas SURBES resultou em documentos regionais que pautariam a ação local, e num relatório de diagnóstico da situação das creches na cidade.

Nesse mesmo ano, primeiro ano da gestão da Prefeita Luiza Erundina de Souza, quando Marta Silva Campos respondia pela Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, a Supervisão Geral de Planejamento e Controle publica o documento “A política de creches – documento preliminar”. No texto de introdução, o documento é apresentado como síntese de discussões diagnósticas pretendendo apresentar as polêmicas da rede, clarear a discussão sobre assistência e indicar a intencionalidade educacional da proposta a ser construída.

O texto se estrutura da seguinte forma:

- Apresenta as questões polêmicas (tais como critérios de matrícula);
- Referencia a discussão pelo embasamento legal e leitura do contexto;
- Indica a política a ser implementada.

O documento destaca que os debates abrangeram todos os níveis da estrutura de organização das creches, fazendo surgir dúvidas e polêmicas.

²⁰ Uma política que, pelas demandas e conjuntura, apresentava-se como de guarda, cuidados e uma educação para um sujeito a-histórico, com cotidianos organizados por uma disciplina de tempos para a alimentação, higiene e sono.

O diagnóstico do trabalho educacional que vem sendo desenvolvido nas creches diretas da PMSP significou ampliar e colorir um instantâneo fotográfico em branco e preto, colocando em movimento toda a rede: os debates desencadeados em todos os níveis, envolvendo funcionários, técnicos e diretores, permitiram o aflorar de dúvidas, polêmicas, interrogações e sustos, marcando adesão fundamental ao re-fazer, ao re-construir os contornos e conteúdos da atenção à criança.

O grupo coordenador do trabalho, ampliado pela participação de dois Diretores de Creche, trabalhou compatibilizando resultados, desvendando os cernes da questão em debate, esquentando todos os neurônios, para encerrar este momento', estabelecendo imediatamente os próximos movimentos...

Marcamos os limites do trabalho possível até aqui (PMSP/SEBES. São Paulo, 1989, p.1)

Os documentos indicam uma problematização feita junto aos atores sociais, e uma proposição coerente com as idéias do Partido dos Trabalhadores. Indica a constituição de fóruns com a participação da população e de funcionários na definição da política de atendimento nos equipamentos.

Em 1992, o GT Participação Popular, da Secretaria Municipal de Bem-Estar Social, publica “Uma proposta em construção: criação dos conselhos gestores e dos fóruns regionais e municipal de creches”. Afirmando que a administração “democrática e popular” da Prefeita Luiza Erundina, desde o início, teve como objetivo realizar um governo “levando em conta os anseios e as necessidades do povo” e, para isso, a concreta participação popular tornou-se um elemento fundamental.

O documento é estruturado como um diálogo e contém perguntas – supostamente do povo e dos funcionários para a administração – e respostas da administração:

[...] A pergunta que todos nós podemos fazer é: por que participa? Não seria mais fácil se o governo entendesse, rapidamente, quais são as necessidades do povo, já que elas estão às vistas de todos? Acontece que a idéia é que a população, principal interessada na resolução dos seus problemas, venha opnar, decidir, reivindicar, lutar, apresentar propostas, criticar e auxiliar na administração de uma cidade imensa e cheia de problemas como é São Paulo.

[...] A administração democrática e popular quer dividir o poder com o conjunto de pessoas que utilizam os seus serviços, que pagam impostos e taxas, tendo assim o direito de decidir, de saber e fiscalizar onde esses recursos são aplicados. (PMSP/SEBES, 1992-1, p.1)

O mesmo documento afirma a participação da SEBES apoiando os movimentos sociais, mostrando como as demandas sociais exercem força para a produção de políticas para atendê-las:

A Secretaria do Bem-Estar Social, há muito tempo, trabalha levando em conta as necessidades da população. Já trabalhou junto a moradores de favelas, cortiços e ocupações de terras, quando ainda não havia a secretaria de habitação. Depois acompanhou o Movimento por creches da cidade... (PMSP/SEBES, 1992 -1, p.2)

De acordo com essa publicação, entre 1978 e 1982 o “Movimento por Creches” da cidade, notadamente composto por mulheres que reivindicavam do poder público a abertura de novos equipamentos, influenciou a construção de novas creches e, em 1992, SEBES tinha 320 creches diretas, com capacidade de atender 42 mil crianças por mês, sendo que no início da gestão eram 269 unidades diretas.

Entendendo que não bastava estender a rede de creches, a administração se propõe a democratizar a gestão dessas instituições pela participação popular, buscando melhorar a qualidade do atendimento em função das demandas sociais locais:

Estamos esperando vocês que trabalham e usam esses equipamentos, para construir, cada um em seu local, uma creche mais agradável e que sirva para atender às necessidades da população usuária, prestando um serviço educacional e social de melhor qualidade. (PMSP/SEBES, 1992-1, p.3).

O documento “Uma proposta em construção: criação dos conselhos gestores e dos fóruns regionais e municipal de creches” esclarece, ainda, que no ano de 1992 houve Encontros Regionais e um Encontro Municipal para definição do modelo de conselhos das creches diretas da cidade de São Paulo; no Encontro Municipal

aproximadamente 460 delegados definiram e votaram os principais pontos para implantação dos conselhos de creche. Finalmente, informa que um segundo encontro municipal definirá “o que serão os Fóruns Regionais e Municipal”.

Esse documento afirma que os Conselhos serão deliberativos, dentro da abrangência deliberativa de cada creche. Questões regionais serão levadas aos Fóruns regionais e questões que digam respeito a toda a rede de creches serão discutidas e definidas no Fórum municipal. Além de deliberativos, serão paritários, respeitando a proporção de 60% de participantes de pais e comunidade e 40% de funcionários, mais um diretor, com número total de participantes de acordo com a capacidade da creche, sendo um mínimo de 12 participantes, mais 50% de suplentes.

O texto do documento revela que as discussões transcorridas nos diversos fóruns apontaram divergências:

Vamos dividir o poder com o diretor, através da participação no Conselho Gestor de Creche, que terá várias tarefas.

E quais são elas?

Vamos discutir e decidir sobre:

- as questões pedagógicas;
- de higiene e saúde;
- questões administrativas;
- alimentação;
- uso de verbas;
- uso da creche para outras atividades no bairro;
- funcionamento e planejamento das atividades, etc.

- Quando eu penso que estou entendendo, vem uma coisa que complica tudo: - Então as mães/pais e população vão palpitar, quando tem que dar férias para nós, ou abono, ou até mesmo uma puxada de orelha?

- Não estou gostando disso...

- Eu também quero falar. Se a gente vai fazer isso que a funcionária está dizendo e mais aquilo tudo, para que serve a diretora e mesmo todos que trabalham na creche?

- Bem, vamos explicar, melhor: - o Conselho vai discutir, decidir e encaminhar as questões maiores da creche. Assuntos que afetam o dia-a-dia, o funcionamento do equipamento.

Os funcionários e o diretor são pagos para desenvolverem um trabalho eficiente e, por isso, cada um tem responsabilidades próprias.

- Será que está entendido, ou precisamos discutir mais? Podemos passar para frente? Então Vamos.

- O Conselho Gestor tem ainda que:

- garantir que as decisões tomadas sejam cumpridas;
- controlar e fiscalizar a qualidade das creches;
- garantir as informações para todos os interessados;
- investir na formação de pais, funcionários e comunidade;
- articular com os movimentos de área, por melhores condições de vida.” (PMSP/SEBES, 1992-1, p.8-9)

Viabilizar mecanismos de discussão sobre as creches, constituir fóruns gestores que apresentam e enfrentam os conflitos entre o que demonstra a realidade e os anseios da população e dos profissionais que juntos constituirão os serviços, é sem dúvida contrapor a idéia de mundo ideal pronto a ser dado àquele que é protegido, àquele a quem se presta auxílio!

Fóruns participativos mostram como se constituem as estruturas locais, as necessidades e anseios de atendimento e, também, os mecanismos de gestão aceitos como adequados. Mostram a conjunção de forças que compõe a vida concretamente vivida. Vida da qual as crianças participam ativamente, construindo suas infâncias.

Por esse motivo a participação de profissionais nos fóruns é também assumida como “formação profissional”. Entendimento bastante coerente, pois tal participação permite romper com a visão de infância constituída a partir de uma pedagogia que considera somente estágios de desenvolvimento, que considera aprendizagem como um movimento unilateral em que a criança linearmente se desenvolve, segundo uma seqüência de estágios orientados biologicamente, desconectados de tempo ou espaço. O estar com o outro leva a vê-lo e considerar seus entendimentos e é o primeiro passo para enxergar os homens e a infância como eles realmente se constituem.

Mas o trabalho pela constituição de fóruns de participação popular não se concretizou sem obstáculos. Isso é comprovado no texto do documento “Experiências de Participação Popular” (1992) que afirma que aqueles ainda estão nos primeiros estágios de desenvolvimento.

Embora o documento “Experiências de Participação Popular” (1992) afirme que a formulação do *canal institucional de participação e decisão* (Conselhos Gestores

e Fóruns de Creches) seja somente *embrionária*, pois as demandas atendidas²¹ *não motivam a participação*, ele mesmo aponta como avanços a *reformulação de programação, a quebra de rotina* e a criação de canais de *informação e mobilização*. Quanto à participação popular informa:

Ainda que a realização de audiências tenha sido positiva e frutífera em algumas regiões, a avaliação realizada pelos representantes das secretarias e AR's com o PIEP, aponta que estão longe de expressar uma efetiva participação popular na elaboração e definição da peça orçamentária.

[...]

Houve o comparecimento de setores bem mais amplos do que apenas os petistas. São, no entanto, grupos com alguma interlocução já estabelecida com a administração, em especial com o administrador regional e o governo local em geral. Presentes lideranças e organizações locais, havendo, na maior parte das regiões, presença significativa de movimentos de moradia, incluindo bases e não apenas lideranças. (PIEP, 1992, anexo II)

Essa possibilidade das creches de se tornarem fóruns democráticos é enfatizada por Dahlberg, Moss e Pence (2003) ao tratarem da produção das instituições dedicadas à primeira infância: *Outra característica desses ambientes de creche é que eles têm potencial para se tornarem fóruns na sociedade civil e, como tais, contribuírem para uma democracia participante e cidadania ativa* (p.22)

Os fóruns permitem que as pessoas se reúnam em torno de interesses e questões comuns, que desenvolvam a capacidade de enxergar o outro, e de estar com o outro desenvolvendo políticas para a vida concreta. Mas, por serem abertos à diversidade, não podem garantir o alcance da espécie de sucesso passível de ser medida pelos números ou por um produto final. A avaliação apresentada no documento não indica o fracasso das políticas de participação popular, muito pelo contrário, indica a característica de fóruns realmente populares que não se reduzirem a substituto de

²¹ De acordo com o documento “Experiência de Participação Popular”, SEBES pretendeu que os canais de participação gerenciassem e deliberassem sobre as atividades desenvolvidas na creche; fiscalizassem e controlassem o equipamento; articulassem comunidade e movimentos populares e definissem critérios de multiuso dos equipamentos.

instituições políticas regidas e controladas por orientações e objetivos gerais e é isso que as diferenças que tornaram as *audiências frutíferas em algumas regiões* comprovam.

Quando a creche se torna fórum traz para seu cotidiano a vida social que era impedida de adentrar seus muros e que garantia o seu suposto isolamento e neutralidade de ação. Passa a fazer política para pessoas de verdade, com desejos, divergências, história e cultura a serem considerados e respeitados.

3.3.2 A criança atendida e as perspectivas de infância

Podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase de vida. (Freitas e Kuhlmann Jr., 2002, p. 7)

O que os documentos mostram sobre a criança atendida nesses equipamentos e sobre a infância proposta nos projetos pedagógicos é bastante evidente e aponta para duas questões de relevância: desigualdade e diversidade.

Ao assumir a impossibilidade conjuntural de estender a creche como direito de todas as crianças, o governo do PT prioriza o atendimento às crianças de famílias empobrecidas, traçando estratégia para a diminuição de desigualdades sociais que impedem o acesso das crianças destas famílias aos equipamentos sociais, à cultura, ao lazer, etc.

[...] Quando se entende que não há lugar para todos, reverte-se a discussão, entendendo-se que a Assistência se coloca no campo da garantia de acesso aos bens e equipamentos públicos, como direito social, entendendo que todos têm direito ao trabalho, à escola, à alimentação, ao verde, ao transporte, ao lazer, à formação, ao prazer e à cultura...

A Assistência se coloca na perspectiva de garantir o acesso da população mais empobrecida aos bens e serviços públicos, como direito social, em duas direções: seja na discussão com a população para que possam se organizar, seja para garantir o acesso aos serviços que dirigimos.

[...] O direito à creche certamente é universal. Hoje, no entanto, incluímos apenas a população mais pobre, no limite dos recursos disponíveis, garantindo que essas crianças ganhem condições qualitativamente diferentes de inserção na sociedade.
(PMSP/SEBES, 1992 – 6, p.4-5)

Ao efetivar uma política participativa, abre caminho para a proposição de diversos projetos pedagógicos que respeitem as diferenças locais e os entendimentos sobre o trabalho da creche com essas crianças. “O prazer de Brincar”, “Leitura e Escrita: experiências em creches municipais com crianças de 0 a 6 anos” e “Política de Creches – caderno 2: Projeto Infância e Criação Cultural”, são documentos de formação que resumem experiências de trabalhos e mostram a criança assumida e a infância proposta.

O documento “O prazer de brincar” sintetiza o trabalho de formação de ADIs²² em SURBES Santana e serve de subsídio para formação na rede.

Na apresentação define os usuários da creche como população pauperizada e assume a necessidade de formar os profissionais para interagir com as crianças como educadores. Informa que a Secretaria de Bem-Estar Social realizou a compra de brinquedos *de boa qualidade, e em quantidade suficiente para atender todas as creches da rede direta.*

Indica um investimento em formação respaldado pela compra de recursos materiais que permitirão a realização do trabalho de acordo com o proposto: *estimular um desenvolvimento infantil harmonioso, situando a importância da brincadeira, do jogo e do contar histórias na relação Auxiliar de Desenvolvimento Infantil/Criança.*

Explora como a criança aprende conceitos, a lidar com regras, a questionar, a opinar e relacionar-se com o outro e com as coisas, etc, brincando.

No subtítulo "O porquê do projeto", afirma:

Entre as secretarias municipais a do Bem-Estar Social é uma das que vem, gradativamente, se especializando no dialogar com as classes mais pauperizadas, situadas entre zero a quatro salários mínimos. Suas programações surgem em resposta às necessidades dessa população,

²² ADI - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Profissional que trabalha na creche, junto a um grupo de crianças.

situada à margem do contexto sócio-econômico-cultural mais amplo, na perspectiva de que possam fazer frente às suas necessidades de sobrevivência e de qualificação enquanto cidadãos.

No trabalho com as creches, é grande o esforço que a Secretaria de Bem-Estar Social realiza, buscando a construção de uma prática onde as crianças e suas famílias não sejam compreendidas como elementos deficientes, inferiores ou defasados, mas como seres dotados de inteligência e vontade, capazes de influir e realizar mudanças no âmbito social.

Há a clara intenção de não caminhar no que já existe e que possa estar a serviço de outras camadas sociais; portanto, este caminhar é mais difícil, com contradições, duramente construído e lentamente idealizado.

Especialmente nesta Administração, através de estudos, seminários, debates, treinamentos e a coordenação de um trabalho geral na rede de creches, há a preocupação em subsidiar, orientar e formar os diversos profissionais, para que possam interagir com as crianças como Educadores.

Na filosofia que defende, a Secretaria do Social sempre deixou claro ser necessário resgatar o indivíduo na sua totalidade, respeitando conseqüentemente a criança como ser pensante, elaborador de idéias e construtor de sua própria trajetória.

De vários modos, tem-se tentado garantir esta postura junto aos grupos infantis, evitando-se, entretanto, para a rede de creches uma cartilha única do que realizar, não adotando programações pedagógicas rígidas e distanciadas das especificidades dos grupos e das regiões.

[...] podemos dizer que o brincar não é novo, certo... mas a reflexão sobre o brincar pode ser nova quando se tem por objetivo a construção do ser humano, de modo integrado, politizado, cidadão, extrapolando o brinquedo em si mesmo.

[...] O brinquedo é uma estratégia, uma ferramenta, um caminho de trabalho com a criança no sentido de romper com uma educação repressora e autoritária.

[...] Na nossa proposta, a criança deixa de ser um depósito de idéias pré-concebidas e pré-elaboradas pelos adultos, para ocupar o espaço de um ser pensante crítico, com identidade, valores, percepção de idéias, que se revelam na relação com o seu meio, aqui entendido como meio físico humano e sócio-cultural.

Nesta perspectiva o profissional da creche deve ser transformado em educador, deixando de atuar como 'dono da verdade', para atuar como mediador que questiona, investiga e colabora nas descobertas das crianças.

(PMSP/SEBES. Sem data, p.2-3)

A publicação *“Leitura e Escrita: experiências em creches Municipais com crianças de 0 a 6 anos”* (1992) já na sua apresentação enfatiza o aspecto participativo na proposição dos projetos desenvolvidos em creches da Zona Leste do Município:

[...] O presente trabalho tem por finalidade sistematizar e divulgar as práticas que vêm sendo desenvolvidas com relação à leitura e escrita de algumas Creches Municipais da Região de São Miguel, Ermelino Matarazzo e Itaim paulista. Relata a origem desse processo, que foi fruto da implantação da política de Creches da administração atual, na qual a participação das crianças, dos pais, dos funcionários e da comunidade, em geral, é incentivada e dotada de poder, para junto com a direção do equipamento, estabelecerem coletivamente a “creche que querem” para seus filhos.

[...] A reivindicação dos pais, para que seus filhos saíssem alfabetizados, trouxe para os diretores envolvidos uma dupla preocupação: como seria esse alfabetizar e como se daria a formação e a capacitação dos funcionários.

(PMSP/SEBES, 1992-5, p.1)

Descreve aspectos práticos e teóricos da ação:

GESTOS: a escrita da criança no ar.

[...] Para dar oportunidade de expressão gráfica são oferecidos às crianças materiais como: giz, carvão, papel, lápis, etc

[..] O que para nós são rabiscos, para a criança é o prazer do movimento.

[...] Desenho é um texto [...] Diante disto, o desenho livre, “não acompanhado” e o mimeografado castram ou impedem o pensamento da criança; o abandono e a imposição de padrões estéticos limitam o processo de construção do pensamento simbólico. [...] a criança desenha o que sabe do objeto e não o que vê.

[...] Ler e escrever é um ato social. A interação com os adultos e com outras crianças permite que o aprendizado aconteça de forma significativa.

(PMSP/SEBES, 1992-5, p. 6-15)

Apresenta depoimentos de ADIs e de mães:

“Hoje existe um diálogo entre ADI e criança, e através desse diálogo, que pode ser uma história ou um acontecimento, a criança passa para a ADI o roteiro do trabalho do dia ou talvez até da semana”.

“Antes eu ia para o serviço chateada e preocupada, pois meu filho, na maioria das vezes, ficava chorando, não querendo ficar na Creche. Hoje, ele fica super bem, gosta de vir para a creche, participa das

atividades, fica orgulhoso de seu trabalhinho (sucata, desenho, escrita)”.

“Eu, através das reuniões de pais, aprendi a valorizar mais o trabalho desenvolvido na creche na área pedagógica.”

“Acho muito bom que as crianças saiam da creche sabendo ler e escrever. A mudança que teve foi excelente, antes a criança não aprendia quase nada e hoje até se servem sozinhas”.
(PMSP/SEBES, 1992-5, p.22-23)

Estes depoimentos das mães e das ADIs, registrados nos documentos, demonstram que houve mudanças no cotidiano da creche. As mudanças viabilizaram a comunicação, alteraram a ordem das atividades e, principalmente, propiciaram a estruturação de cotidiano onde as crianças são vistas como seres capazes de interagir definindo suas identidades, a identidade das profissionais, das mães e a identidade do equipamento ao mesmo tempo.

A publicação *“Brincar na Creche: perspectiva sócio-construtivista interacionista”* demonstra que para que houvesse essa mudança foi necessário assumir a visão equivocada que era reproduzida nos projetos e propostas que organizavam o cotidiano das creches até aquele momento para depois propor projetos que considerassem a criança um ser capaz e atuante:

Importante ressaltar que a visão de educação compensatória está muito impregnada nas nossas práticas profissionais. Esta visão aponta para um padrão médio único de comportamento infantil, onde crianças e famílias das classes populares são consideradas carentes, deficientes, defasadas e inferiores, por não corresponderem ao padrão.

[...] Nossa posição... resgata o indivíduo na sua totalidade e denuncia a discriminação de crianças com culturas diferentes, que pensam e têm o direito de revelar suas hipóteses, a partir de suas referências; consideradas, enfim, nesta perspectiva, como sujeitos cognoscitivos, elaboradores da idéia e construtores de suas próprias trajetórias.
(PMSP/SEBES, 1991-2, p.3-4)

Outra publicação, o caderno *“Política de creches: Projeto Infância e Criação Cultural”* (1992), integra o projeto Infância e Criação Cultural desenvolvido pela SEBES em convênio com a Universidade de São Paulo e afirma como objetivo: apoiar o

processo de ‘multiplicação’ do projeto. Foi elaborada a partir de questões enviadas pelas supervisões regionais (SURBES), que foram selecionadas pela equipe SEBES/USP para fazerem parte dos conteúdos dos quais o documento trata.

Afirmando a necessidade de recuperar a brincadeira e o relacionamento entre adultos e crianças no cotidiano das creches, propõe uma formação de ADIs em favor do desconfinamento cultural e da observação da criança como produtora de cultura:

1990: este foi o ano que marcou a realização de mais um importante passo no caminho que a SEBES vem trilhando na direção do aprimoramento profissional de seus servidores, principalmente daqueles que trabalham nas creches da Prefeitura.

O diagnóstico da rede de creches elaborado pela SEBES em 1989 revelou, entre outras coisas, a necessidade de recuperar a brincadeira, a dimensão lúdica no desenvolvimento das atividades com a criança. Foi com essa idéia que começaram as conversações entre a equipe da Divisão Técnica de Educação Continuada e o Professor Edmir.

A SEBES através da Divisão de Educação Continuada, tinha a determinação de levar adiante a formação de pessoal de creche de maneira que atingisse toda a rede direta de creches (289) com seus mais de 10.000 servidores. Era necessário dar conta de um conteúdo que contemplasse aspectos que o diagnóstico detectou para propiciar, tanto o aprimoramento profissional do servidor, como melhorar o padrão de atendimento às crianças.

Esse era o desafio. Um enorme desafio aliás. Todos os servidores das 289 creches foram ao Cine Marrocos para assistir ao filme "Minha Vida de Cachorro" e participar em seguida de um processo de trabalho que cada SURBES desenvolveu a partir dele. O filme foi uma estratégia idealizada pelos técnicos da Divisão de educação Continuada para possibilitar a reflexão sobre as primeiras questões que se pensava em introduzir no curso, que eram: a relação adulto-criança no processo educativo e a dimensão lúdica da brincadeira no universo infantil.

Dando seqüência ao trabalho, a Divisão iniciou contatos com o Professor Edmir Perrotti e após algumas reuniões, estava delineado o Projeto ICC que significou um encontro feliz entre a tese do professor (a produção cultural da infância) e alguns temas que a sebes vinha desenvolvendo a partir de seu diagnóstico.

(PMSP/SEBES, 1992-7, p.4)

O documento apresenta os conteúdos trabalhados no projeto Infância e Criação Cultural,

O tema central do ICC, como diz o nome do projeto, é a infância e a criação cultural. Este assunto é abordado sob três aspectos, em três oficinas de 20 horas cada. Deste modo, o programa se desenvolve em três módulos que, partindo de questões diferentes, dirigem-se todas a um só ponto: a criança criadora de cultura. Para melhor compreensão destas questões, vamos ver como os três módulos "O agente Institucional e a Criança", "brinquedos e Brincadeiras infantis" e "A criança e a Produção Simbólica" procuram servir como suporte de algo que você já deve ter ouvido falar bastante nas oficinas: o DESCONFINAMENTO CULTURAL DA CRIANÇA. (PMSP/SEBES, 1992-7, p.8)

O documento “O Projeto Pedagógico nas Creches Municipais” demonstra a proposição da observação da criança como um ser inserido nas relações do cotidiano:

[...] o projeto educacional das creches aceita a afirmação de Gramsci, que a natureza individual é produto da história: “a consciência da criança não é algo de ‘individual’ (e muito menos individualizado), é reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, da relações sociais que se mesclam na família, na vizinhança, na povoação, etc.”

[...]

Definem-se assim os pontos norteadores do trabalho com crianças pequenas:

1. reconhecimento e inserção do/no mundo físico, social e cultural;
2. possibilidade de expressão, representação e comunicação da criança.

(PMSP/SEBES, 1992-6)

Pelos excertos, é possível observar que naquele período houve um reiterado esforço por mudar a visão de criança e as propostas para a infância nas creches. A partir daquele momento, a criança da creche não deveria mais ser entendida como incapaz, dependente, isolada, a-histórica, passível de ser analisada por critérios universais do desenvolvimento biológico, numa perspectiva de infância sem voz, submetida ao rigor disciplinar do tempo e espaço organizado pelos adultos em favor da ordem, do silêncio e de práticas de conformação e reprodução de conhecimentos universais e neutros.

Ela passa a ser anunciada como ativa e capaz, aquela que aprende na relação com os outros e com as coisas, forma o mundo e se forma nele – modificando

a si e ao mundo ao seu redor e colaborando com a formação da identidade dos que nele interagem.

É a criança advinda das camadas empobrecidas da população e que tem direito de acesso a um mundo cultural ao qual não teria se fosse mantida somente sob guarda e proteção. Tem direito ao brincar e ao brinquedo, a ouvir histórias, manusear livros, servir-se no refeitório, dormir quando tem sono; tem direito ao espaço aberto, à natureza, a berço próprio, a conversar.

Sendo a infância um constructo social, o entendimento que um grupo partilha sobre criança e infância define a qualidade das relações neste tempo e nos espaços determinados a ela. A creche é um espaço onde se vive a infância e seu trabalho pedagógico é produto daquilo que pensamos que a criança seja.

Os debates nos fóruns, a gestão participativa, as divergências, desconstruíram os entendimentos sobre crianças e infância e sobre o papel social da creche, para reconstruí-los assumindo a existência de desigualdades sociais e diversidades culturais, tudo em favor de uma infância rica na qualidade das relações.

3.3.3 Que creche é essa?

Locada na Secretaria de Bem-Estar Social, cuja política de assistência buscava nesse período (1989 a 1990) superar a “política do favor”, da “tutela” e do “clientelismo” e consolidar-se como “efetivação de direitos sociais”, num período em que todo o país vivia grave crise econômica e política, numa cidade com aproximadamente 10 milhões de habitantes, um milhão de desempregados e 2 milhões com renda familiar inferior a quatro salários mínimos, 3 milhões morando em favelas (de acordo com a perspectiva numérica do governo municipal da época).

Considerando a extensão das desigualdades sociais causadas pela pobreza no município e a necessidade de dar a voz ao povo, a política de creche elege prioridades e configura a creche como equipamento de assistência e educação.

Não havendo meios de estender o atendimento em creches para todas as crianças, prioriza o atendimento a crianças das famílias com renda de até quatro salários mínimos, buscando oferecer um atendimento cuja qualidade é discutida e proposta em fóruns abertos à sociedade.

Acredito que o grande mérito dessa política está na ênfase à participação cidadã! Quando se dá voz aos envolvidos, invertem-se as relações de poder. Descontroem-se as falsas idéias de sociedade ideal que ascenderam na modernidade e que acabam por aumentar as desigualdades, as discriminações que hierarquizam os homens entre categorias de capazes e incapazes.

Os excertos dos documentos demonstram como se encaminharam as políticas que deram às creches a identidade de equipamento público que assiste e educa nas relações cotidianas, tendo sua identidade constituída, ao mesmo tempo em que a identidade de adultos e crianças, nessa retícula social.

[...] Certamente, inventamos uma polêmica e nela vimos nos enredando: Creche é Assistência ou Educação?

É preciso tirar as cobertas dessa discussão; essa dicotomia traz implícita a idéia expressa na Grécia antiga: Assistência é para os pobres e Educação para os aquinhoados... Assistência, disciplina e Educação ensina... Assistência é empírica e Educação científica... Assistente social é depositário do favor e professor do saber elaborado...

Essa discussão não pode desqualificar o nosso trabalho, atribuindo-nos funções assistencialistas, emergenciais, de socorro social, levando-nos a crer que as ações educativas que perpassam o cotidiano não têm nada a ver com o projeto de educação que trabalhe no campo do desenvolvimento infantil.

[...] A creche é um lugar educativo com identidade própria, peculiar, singular, diferente do espaço escola, no longo, difícil, complexo e prazeroso caminho da construção do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Creche é um equipamento de relações sociais, dinâmico, em movimento, que propicia à criança o desenvolvimento de sua autonomia, do conhecimento, re-conhecimento e transformação da realidade a sua volta, confiante em sua capacidade de pensar.

Esclareça-se definitivamente: creche é um equipamento educacional e um equipamento de assistência, pois que dirigido aos mais pobres no campo dos direitos sociais, inconfundível com cuidados às crianças pequenas. (PMSP/SEBES, 1992-6, 4-5)

[...] Na discussão geral estabelecida sobre a função e papel a serem desempenhados pelas creches, foi consenso o seu caráter sócio-educativo, ainda que com várias compreensões. Disseminaram-se debates em torno do significado destes dois conceitos, de seu entendimento e compreensão pelo conjunto das pessoas, em suas múltiplas possibilidades de teorização e prática, bem como das várias direções de trabalho possíveis.

A Creche foi conceituada como equipamento público, colocado a serviço do povo, com caráter de complementação à formação e desenvolvimento da criança, e não mais como substituta materna. Foi conceituada também como espaço de convivência infantil, que se alarga para representar um espaço de convivência entre as famílias, mesmo daquelas que não são absorvidas pela creche. Devendo atender a todos os segmentos sociais, entendendo-se por todos os pobres, os ricos, os paupérrimos, os remediados, os trabalhadores, os desempregados, os marginalizados e excluídos, os alcoólatras, os que moram em casas úmidas, os que passam fome, os que têm capacidade de organização e liderança, etc... Como interpretar e trabalhar com conceitos tão restritos e abrangentes? Espaço de convivência de todos? Atender a todos ou a alguns? Quais são os limites do possível e do desejável? (PMSP/SEBES. São Paulo, 1989, 3-4)

De acordo com Sanches (1998), o diagnóstico inicial afirmou:

- entendimento de que o trabalho educativo ocorre apenas nos 15 minutos da manhã e da tarde, realizado pelas professoras;
- não se dá importância aos aspectos afetivo, emocional e relações inter-pessoais;
- rotina vista como um meio de facilitar o trabalho dos adultos;
- das 11h30 às 14h30, todos, dos recém-nascidos aos 6 anos, dormem, inclusive os funcionários, que alegam merecer descanso;
- a triagem marca relação de poder, desconhecendo as diferentes condições de vida, no interior de uma mesma classe social;
- punições por atraso e falta às reuniões, fazendo com que mães voltem para casa e percam o dia de serviço; casos em que a mãe é compelida a trocar fraldas, para aprender a trazer a criança limpa;

Considerando o diagnóstico, a proposta de projeto afirma:

Se fosse possível resumir a proposta ao retrato de um novo cotidiano, diríamos que a proposta educativa da creche significa um bom dia dado à mãe atrasada; o bom trabalho desejado à mãe apressada; o acolhimento carinhoso da criança; o descansar coletivo – ao sol – das laranjas, substituindo o suco em fila; a disponibilidade de materiais para desenho criativo, que expressa as hipóteses da criança, no lugar do papel impresso; o brincar livre dando asas à fantasia, no lugar do brinquedo no armário; a retirada do quadrado obrigatório, substituído pelo espaço livre para crescer; a sopa colorida e gostosa, que alimenta, mas não salva; o ambiente alfabetizador que impulsiona o acesso e a decodificação dos mistérios da palavra impressa. (PMSP/SEBES, 1992-6, p.1)

Nos documentos, especialmente os produzidos para formação e divulgação dos projetos pedagógicos, que re-afirmam a construção de projetos democráticos, observamos como eixo articulador a consideração da criança produtora de cultura, engajada num mundo de relações no qual constrói sua identidade e influencia o mundo.

Assim, os documentos propõem re-pensar:

A criança:

[...] podemos dizer que o brincar não é novo, certo... mas a reflexão sobre o brincar pode ser nova quando se tem por objetivo a construção do ser humano, de modo integrado, politizado, cidadão, extrapolando o brinquedo em si mesmo.

[...] O brinquedo é uma estratégia, uma ferramenta, um caminho de trabalho com a criança no sentido de romper com uma educação repressora e autoritária.

[...] Na nossa proposta, a criança deixa de ser um depósito de idéias pré-concebidas e pré-elaboradas pelos adultos, para ocupar o espaço de um ser pensante crítico, com identidade, valores, percepção de idéias, que se revelam na relação com o seu meio, aqui entendido como meio físico humano e sócio-cultural.

Nesta perspectiva o profissional da creche deve ser transformado em educador, deixando de atuar como 'dono da verdade', para atuar como mediador que questiona, investiga e colabora nas descobertas das crianças. (PMSP/SEBES, sem data, p.2-3)

A interação:

Queremos chamar a atenção para o fato de que a Creche é espaço de relações, onde situações coletivas devem ser garantidas no cotidiano, lembrando que até mesmo os bebês interagem, e as vivências grupais e

inter-grupais são fundamentais ao desenvolvimento e socialização da criança. (PMSP/SEBES, 1989, p.20)

A rotina:

Ao longo desses anos de funcionamento da Rede, pouco avançamos no conhecimento sobre a criança com a qual trabalhamos... Quando nos defrontamos com os estreitos limites de nosso agir, onde quase tudo se resume a rotinas de saúde, higiene e alimentação, numa incipiente atividade pedagógica, sentimos a necessidade de uma inadiável ampliação das margens do nosso atendimento. (PMSP/SEBES, 1989, p.17)

Os espaços:

A organização, o colorido, a dinâmica dos espaços da Creche são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Por quê? Porque ali vão conviver crianças criativas, curiosas... O refeitório se constitui num espaço amplo e, em geral, pouco aproveitado fora das refeições. Poderá ser organizado de maneira a contar com cantinhos de atividades nos mesmos moldes das salas dos grupos, podendo se constituir num espaço alternativo para desenvolvimento de atividades com crianças de grupos diversos. Pode ser espaço utilizado pelas crianças que não queiram dormir ou ainda ser usado em dias em que as atividades no pátio externo não sejam aconselháveis devido ao mau tempo. Algumas atividades em grupo também poderão ser desenvolvidas nesse espaço, por exemplo, confecção de uma salada de frutas. (PMSP/SEBES, 1992-2, p.20)

Os documentos demonstram que o governo considerou a existência de contradições na conceituação do equipamento e de seu papel social ao questionar os “limites do possível e do desejável”.

Registram o ideário que indica a forma da gestão: a existência de uma correlação de forças entre as classes sociais e a necessidade de dar a perspectiva do exercício efetivo de cidadania a quem não o tem. Em outras palavras, os excluídos do exercício da cidadania, os filhos da classe trabalhadora empobrecida que necessitam de atendimento material às suas necessidades e as ações dos que administram os serviços de assistência social, devem garantir a participação deste usuário enquanto cidadão, numa perspectiva de direito efetivado, invertendo a ótica do favor:

[...] Colocando a questão no âmbito da correlação de forças entre as classes sociais, a SEBES assume hoje a ASSISTÊNCIA com outra configuração, na perspectiva do exercício efetivo da cidadania, o que implica, "ao nível da sociedade civil, na organização dos trabalhadores,

e, ao nível de SEBES, em abrir espaços nos quais se vejam como cidadãos...”.

"As práticas da Assistência Social ao mesmo tempo em que realizam algumas necessidades da população excluída, se constituem em estratégias para a realização de direitos sociais negados de exercício da cidadania, não caracterizando o investimento nessa área como aplicação “a fundo perdido”.

Nessa perspectiva, não é o atendimento material da necessidade que configura a prática assistencialista, mas a direção que se imprime a tarefa. Trata-se de realizá-la buscando romper com a discriminação, a tutela, o favor... De transformar a carência em direito. De incorporar o usuário na sua condição de vida”.

Delimitamos, nesse âmbito, a síntese conceitual e orientadora de nosso trabalho em creches, a partir desse encontro do profissional da Rede com seus pares e consigo mesmo...

A creche pública é um equipamento social que, neste contexto histórico, político e econômica, cumpre o duplo papel de proporcionar educação, guarda e alimentação e de liberar a mãe (ou o pai) para inserção no mercado de trabalho, e para um conjunto de práticas sociais, culturais, políticas e de lazer (e de preguiça), de modo a estabelecer uma relação mais rica entre o mundo doméstico e o mundo social público, sob a perspectiva do alargamento da cidadania. (PMSP/SEBES, 1989, 11-12)

O exercício da cidadania pressupõe a percepção da posição social ocupada, de suas necessidades e do papel dos serviços públicos, não a partir de concepção pré-definida por outro segmento, mas pelos usuários e trabalhadores dos equipamentos.

As políticas são ainda mais ousadas para seu tempo, buscam uma articulação entre os equipamentos cujos trabalhos, até então, definiram-se de forma desarticulada; o que fazia com que a criança na escola fosse um número de Registro de Matrícula, no posto de saúde outro, delimitando a atuação aos muros dos equipamentos, reforçando um homem fragmentado, descontextualizado, a-histórico.

Em 1991, SEBES publicou um documento, elaborado com a assessoria de profissionais das Secretarias de Saúde do Município e do Estado e de um médico da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, intitulado: “Política de Creches. Ações educativas e preventivas de saúde” que mostra essa intenção de articulação. O documento pretendia esclarecer sobre os processos de saúde e doença e indicava a necessidade de um trabalho preventivo que se fizesse *presente muito além dos muros da creche, na micro-região, onde moram e trabalham os pais das crianças*. A maior parte

de seu conteúdo é dedicado a esclarecimentos sobre doenças comuns na infância, mas sua introdução indica uma política que supõe a articulação da creche com a comunidade e articulação entre os setores e secretarias que prestam serviço a essa comunidade:

O desenvolvimento de ações de promoção e proteção da saúde na creche requer também uma articulação e integração entre os vários serviços de saúde e outros recursos públicos da região. Essa articulação deve ocorrer em vários níveis: Creche e Serviços de Saúde; Creche e Supervisão Regional do Bem-Estar Social; Supervisão Regional do Bem-Estar Social e Administração Regional de Saúde, Distritos de Saúde e demais recursos. (PMSP/SEBES, São Paulo, 1989, p.2-3)

A afirmação da profissional entrevistada indica a intenção de integração:

[...] O que mais me encantou na SURBES foi esta possibilidade de trabalho mais autônomo, embora as diretrizes fossem dadas pela Secretaria.

Entrei na 1ª gestão do PT e fiz concurso público no cargo de pedagogo I e passei. No meu momento de escolha só havia Creches Municipais e Supervisões Regionais (SURBES) em áreas periféricas. Eu optei por uma SURBES, porque me instigou a área de abrangência regional (não ficar apenas com a ação atrelada só a 1 equipamento social) e lá fui informada das atribuições do cargo. Quando cheguei tive sorte de começar um grupo com mais 7 ou 8 novas supervisoras de diferentes áreas de atuação (psicólogas, nutricionistas, pedagogas e assistentes sociais) ávidas por conhecimento para "desbravar" esta nova e desafiante realidade.

[...] A secretaria já estava com um processo de formação de profissionais em andamento, desde o início da gestão com o Prof Dr. Edmir Perrotti – USP – que envolvia tanto boa parte das ADIs como representativamente os supervisores regionais ... Tratavam da questão do "desconfinamento": esse era o termo usado por Perrotti para apontar a necessidade de ampliar os horizontes do equipamento, pensar no conhecimento inter e intra muro – a exploração da comunidade local.

[...] A rede tinha como sistêmico também a construção da visão de micro e macro-região, a territorialização das políticas sociais, isto na época implicava numa mudança de paradigma de uma Secretaria antes com ação centrada em programas e para uma com ações integradas voltadas à micro-região. Isso implicava a construção de diagnóstico com os "atores" locais, elaboração de plano de intervenção buscando integrar os serviços. (Neste sentido eu acompanhei na minha micro-região tanto creches como centros de

juventude – 7a 14 anos – que desenvolve ações complementares à escola, e também participava do atendimento à população em situação de risco – setores mais pauperizados da região). A integração dos serviços, a exploração da realidade local, a ação com diferentes Secretarias convergindo para ampliação das possibilidades de participação e controle social pela população local. (RSLC-Supervisão de SEBES)

Apple & Beane (1997) ao tratarem de escolas democráticas ressaltam a importância dessa consciência contextualizada, que se constrói a partir da observação das desigualdades sociais, e cujo trabalho deve extrapolar os muros da instituição.

[...] Os educadores comprometidos com a democracia entendem que as fontes de desigualdades na escola provavelmente serão encontradas também na comunidade... Em resumo, querem democracia em larga escala... É este último o ponto em particular que distingue as escolas democráticas dos outros tipos de escolas “progressistas”, como as que são simplesmente humanistas ou centradas nas crianças. As escolas democráticas expressam essas duas características de muitas formas, mas sua visão vai além de objetivos como melhorar o clima da escola ou aumentar a auto-estima dos alunos. Os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das desigualdades sociais na escola, mas mudar as condições que as geram. (Apple e Beane , 1997, p.23-24)

Embora fóruns tenham aproximado os profissionais da realidade em que vivem as crianças nas comunidades, a cultura moderna continuou e continua exercendo influência em nossos entendimentos, nascemos e vivemos num mundo permeado por esta cultura que reforça o tempo todo o retrato do homem ideal, aquele que a ciência deu conta de entender no trabalho de disciplinar o desenvolvimento em prol de um mundo melhor!

Para aquelas que afirmaram: “voltou tudo à estaca zero”, como se tudo o que se discutiu sobre criança e infância tivesse sido apagado do pensamento e da ação das profissionais no cotidiano das creches, lembro que Geertz (2001) já nos alertou sobre a dificuldade de compreender o outro:

[...] “compreender”, no sentido da compreensão, da percepção e do discernimento, precisa ser distinguido de “compreender” no sentido

da concordância de opiniões, da união de sentimentos ou da comunhão de compromissos. A dificuldade disso é imensa, como sempre foi. Compreender aquilo que, de uma dada maneira ou forma, nos é estranho e tende a continuar a sê-lo, sem aparar suas arestas com vagos murmúrios sobre a humanidade comum, sem desarmá-lo com o indiferentismo do “a cada cabeça sua sentença”, e sem descartá-lo como encantador, adorável até, mas sem importância, é uma habilidade que temos de aprender duramente e, depois de havê-la aprendido, sempre de maneira muito imperfeita, temos de trabalhar continuamente para manter viva; não se trata de uma capacidade inata... (Geertz, 2001, p.69-85).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a configuração das políticas de atendimento à infância nas creches do município de São Paulo, no período de governo petista (1989 a 1992), a partir dos discursos políticos contidos nos documentos oficiais – discursos intencionais e produtores de sentido – para responder à pergunta: *Que sujeitos de direito são esses?*

A pesquisa, aliada ao estudo teórico, possibilitou a observação de que as instituições destinadas à primeira infância desenvolvem seu papel social pautadas num juízo de “criança” moldado por entendimentos que ora tendem ao apagamento da criança como sujeito ativo nas relações sociais e ora afirmam-na como ator social.

Do entendimento de criança advém a construção do tempo institucional de “infância”. Então os “sujeitos de direito” terão seus direitos definidos de acordo com o modo que a sociedade os vê.

Na retícula das relações sociais configuram-se as identidades dessas instituições e de todos que nela estão. Nessa retícula, tensões promovidas pelos meios intelectuais, pelos movimentos sociais, pela conjuntura política e econômica, formam o desenho do “tempo de infância”.

A análise dos documentos permitiu-me dizer que a criança (sujeito de direito) teve nessa gestão uma atenção como sujeito histórico, um sujeito ativo e inserido numa rede de relações sociais. Com e para esse sujeito foi coletivamente construída uma perspectiva de infância nas creches municipais.

Tendo observado como essa política se configurou, entendo que a atual transferência administrativa das creches da Secretaria de Assistência social para a Secretaria de Educação é mais um fio entrelaçado na rede que dá forma ao desenho das políticas de atendimento à primeira infância nas creches municipais. Não é, em si, o próprio desenho – embora seja, porque o compõe. Assistência ou educação poderão, ou não, ser sinônimos de “assistencialismo” e “escolarização precoce”, mas terão o peso histórico que os atores lhe conferirem!

No **Capítulo 1, “Concepção de infância”**, informo sobre estudos que demonstram a emergência de uma “Sociologia da Infância” e alertam para a “construção” da infância e das instituições de atendimento à infância. Por essa nova subárea, infância passa a ser vista como construção social, como componente da cultura e da sociedade e a criança a ser considerada como ator social. Assim, a construção da infância se dá na retícula das relações sociais, num espaço geográfico e em tempo histórico, onde instituições e atores se articulam em relações de poder. Alertam também que os mapas abstratos, que traçamos sobre o desenvolvimento infantil, criam uma hierarquia entre as crianças, gerando práticas classificatórias excludentes que produzem diagnósticos e propostas compensatórias nas quais as relações de poder são naturalizadas. Estes entendimentos e propostas, nada neutros, reduzem a pedagogia à técnica e a vida a fases do desenvolvimento normal.

O **segundo capítulo, “Políticas públicas de creches no Brasil”**, traz aspectos históricos do surgimento e caracterização da função desses equipamentos no nosso país, indicando forças que compuseram as pautas em torno do atendimento da infância nas creches, desde o seu surgimento e alertando para a existência de uma dinâmica nas relações sociais que define e é definida pelos atores legitimando papéis, concepções e estratégias de ação político-governamentais. Com isso, procuro demonstrar como a visão de criança e infância esteve pautada pelas marcas de assistência aos desprovidos e depois como direito da mulher para só depois ser reconhecido como sujeito de direito, reafirmando que as políticas de creche constituíram-se como pautas sociais relativas a tempos históricos, assim como a infância ali produzida. Reitero que políticas para a infância nunca são neutras ou isentas de valor ou contexto, as instituições dedicadas à primeira infância são o que nós fazemos delas.

No **terceiro capítulo, “A pesquisa realizada”**, organizei as informações obtidas nos documentos e registrei a análise feita a partir do entendimento de política para infância como trama de relações entre atores nos diversos setores sociais. A partir de um breve histórico do surgimento e expansão da rede de creches até chegar no período 1989 a 1992, e apresentação do contexto político e social, do período ao qual está circunscrito o trabalho, e as políticas de creche no governo. Um governo que merece destaque por

sua política de creches, ao dar visibilidade à criança como ator social, como ser ativo em uma rede de relações e contextos a serem considerados na proposição de projetos para a infância.

Um governo que, reconhecendo as desigualdades sociais que afetam a população da cidade, viabiliza mecanismos de discussão sobre as creches, constitui fóruns gestores que apresentam e enfrentam os conflitos entre o que demonstra a realidade e os anseios da população e dos profissionais que, juntos, constituíram os serviços, contrapondo-se à idéia de mundo ideal, pronto a ser dado àquele que é protegido, àquele a quem se presta auxílio, assumindo a perspectiva de efetivação de direitos sociais. Ao dar a voz aos envolvidos alterou a estrutura das relações de poder que hierarquizam os homens em sub-categorias numa sociedade ideal, com crianças ideais e propostas adequadas e neutras de educação e cuidado.

Embora fóruns tenham aproximado os profissionais da realidade em que vivem as crianças nas comunidades, a cultura moderna continuou e continua exercendo influência em nossos entendimentos. Nascemos e vivemos num mundo permeado por uma cultura que reforça o tempo todo o retrato do homem ideal, aquele que a ciência deu conta de entender no trabalho de disciplinar o desenvolvimento em prol de um mundo melhor!

A produção das creches e de suas funções sociais não é a-histórica. As instituições criadas para a infância não são simples projeto de dominação, nem tampouco são, ou poderão ser, isentas de valoração. São resultados do pensamento e da ação humana. As políticas de formação de profissionais devem considerar isso.

O fetiche pela técnica denunciado por Adorno (2000) tem nos prendido a um mundo neutro do qual não participamos realmente. Um mundo sem respostas para imprevisto. Um mundo que “normaliza”. Um mundo que naturaliza a exclusão!

Tudo isso porque já fomos, nós mesmos, apagados da própria “vida”.

É hora de dizermos que sujeitos, de quais direitos, são estes! Que infância é essa que estamos construindo nos equipamentos públicos dessa cidade!

Proponho que busquemos, para além da pedagogia e da psicologia, no estudo da sociologia, da história, da antropologia, da arte, os meios de voltarmos a compreender o

humano e de nos vermos como realmente somos: enredados na retícula social e, ao mesmo tempo, produtores dos significados aos quais nos atamos.

Termino assumindo o quão precário é ainda meu conhecimento sobre o assunto aqui tratado e esperando que outros possam enveredar-se pelo caminho da pesquisa sobre políticas para a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. 2000. *Educação e Emancipação*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- APPLE, Michael e BEANE, James. 1997. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez.
- ARENDT, Hannah. 1988. *Entre o Passado e o Futuro*. 2ª edição. São Paulo: Perspectiva.
- ARIÈS, Philippe. 1981. *História social da criança e da família*. 2ª. Edição brasileira. Rio de Janeiro: LTC
- BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- BRASIL. 1993. Ministério de Educação. *Política de educação Infantil: proposta*. Brasília: MEC/SEF/COEDI
- BRASIL. 1995. Ministério de Educação. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI
- BRASIL. 1996. Ministério de Educação. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394*. Brasília: MEC.
- BRASIL. 1987. *Série de Manuais sobre creche*, vol. 1: Creche urgente: criança: compromisso social. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e Conselho Estadual da condição Feminina-SP
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. 1998. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC/CEF.
- CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fulvia e FERREIRA, Isabel M. 2001. *Creches e Pré-escolas no Brasil*. 3ª edição. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas.
- CASTRO, Márcia B.J. de. 2003. *A integração das creches ao sistema de ensino: um estudo documental sobre a sua nova identidade*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP.
- CHARLOT, Bernard. 2000. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter & PENCE, Alan. 2003. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.

DUBET, François. 1994. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Éditions du Seuil.

DURKHEIM, Emile. 1992. *Educação e Sociologia*. Tradução de Lourenço Filho. 6ª Edição. São Paulo: Melhoramentos.

ELIAS, Norbert , 1994. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio. 2004. *A formação das educadoras de creche pós LDB: perfil e propostas presentes na produção acadêmica da PUC-SP (1998-2003)*. Dissertação. (Mestrado), São Paulo: PUC-SP.

FREITAS, Anita Viudes Carrasco de. 2005. *Práticas educativas em creche pública*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP.

FREITAS, Marcos Cezar, KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). 2002. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, RLS, PT. 2005. *Partido dos trabalhadores: Resoluções de encontros e congressos & programas de governo: 1979-2002*. CD-ROM.

GEERTZ, Clifford. 2001. *Nova Luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar.

MONTANDON, Cléopâtre. 2001. *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Tradução. Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa (nº 112. março de 2001).

PALHARES, Marina Silveira e MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. 2003. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 4ª edição. Campinas, SP: Autores Associados.

POSTMAM, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

ROSEMBERG, Fulvia e CAMPOS, Maria Malta. 1985. *Creches e pré-escolas*. São Paulo: Nobel; Conselho Estadual para a Condição Feminina.

SADER, Eder. 1995. *Quando novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SANCHES, Emilia Cipriano. 1998. *Creche: realidade e ambigüidades*. Tese de doutorado em Educação: Supervisão e Currículo. São Paulo-PUC.

SANCHES, Emilia Cipriano. 2003. *Creche: realidade e ambigüidades* Petrópolis: Vozes.

SÃO PAULO. 1984. Câmara Municipal. *Relatório final da Comissão Especial de Inquérito – Creches*.

SPOSITIO, Marília. 1992. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola.

SIROTA, Régine. 2001. *Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do olhar*. Tradução Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa (nº 112, março de 2001).

ANEXO 1**RELAÇÃO DE GOVERNANTES DA CIDADE DE SÃO PAULO
(1965 A 1992)**

José Vicente Faria Lima	08/04/1965 - 07/04/1969
Paulo Salim Maluf	08/04/1969 - 07/04/1971
José Carlos de Figueiredo Ferraz	08/04/1971 - 21/08/1973
João Brasil Vita	22/08/1973 - 27/08/1973
Miguel Colasuono	28/08/1973 - 16/08/1975
Olavo Egidio Setubal	17/08/1975 - 11/07/1979
Reynaldo Emygdio de Barros	12/07/1979 - 14/05/1982
Antonio Salim Curiati	15/05/1982 - 14/03/1983
Francisco Altino Lima	15/03/1983 - 10/05/1983
Mario Covas	11/05/1983 - 31/12/1985
Jânio da Silva Quadros	01/01/1986 - 31/12/1988
Luiza Erundina de Souza	01/01/1989 - 31/12/1992

ANEXO 2

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. 1987. Creche urgente 1: Criança, compromisso social. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

BRASIL. 1987. Creche urgente 2: Organização e funcionamento. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

BRASIL. 1988. Creche urgente 3: Espaço físico. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

BRASIL. 1988. Creche urgente 4: O dia a dia. Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher.

PMSP/ Comissão Especial de Inquérito sobre Creches no Município de São Paulo. 1984. *Relatório final creches: Nossos filhos, nosso futuro. Vamos melhorar nossas creches.*

PMSP/SEBES. Sem data. *O prazer de brincar.*

PMSP/SEBES. 1989. *Política de creches – Documento Preliminar.*

PMSP/SEBES. 1991 - 1. *Política de creches: ações educativas e preventivas de saúde.*

PMSP/SEBES. 1991 - 2. *Brincar na creche: perspectiva sócio-construtivista- interacionista.*

PMSP/SEBES. 1992 – 1. *Uma proposta em construção: criação dos conselhos gestores e dos fóruns regionais e municipais de creches.*

PMSP/SEBES. 1992 – 2. *Política de Creche: Diretrizes pedagógicas.*

PMSP/SEBES. 1992 – 3. Projeto de profissionalização dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) das creches Municipais. Qualificação profissional III.

PMSP/SEBES. 1992 – 4. *Cidadania para quem precisa. A Assistência Social na cidade de São Paulo de 1989 a 1992.*

PMSP/SEBES. 1992 – 5. *Leitura e escrita: experiências em creches municipais com crianças de 0 a 6 anos.*

PMSP/SEBES. 1992 – 6. *O projeto pedagógico nas creches municipais.*

PMSP/SEBES. 1992 – 7. *Política de creches - caderno 2: Projeto Infância e Criação Cultural.*

PMSP/PIEP. 1992. *Experiências de participação popular: Prefeitura Municipal de São Paulo.*

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)