LILIANA SANTORO SANTOS

PAIS NA CRECHE:
CONSTRUINDO RELAÇÕES NO DIÁLOGO COTIDIANO

Mestrado em Educação: Currículo

PUC/SP
São Paulo - 2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

LILIANA SANTORO SANTOS

PAIS NA CRECHE:
CONSTRUINDO RELAÇÕES NO DIÁLOGO COTIDIANO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce.

Mestrado em Educação: Currículo
PUC/SP
São Paulo - 2007

LILIANA SANTORO SANTOS

PAIS NA CRECHE:
A CONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO NO COTIDIANO

Banca Examinadora

_____

_____

_____

Aos inconformados e a todos que ousam se metamorfosear.

Agradecimentos

À Deus pela vida;

Aos meus pais, pelo afeto, carinho e amor a mim dedicado;

Ao meu amado companheiro, fonte de alegria, amizade a prazer;

Aos meus queridos filhos pelo que são e pelo que me ensinam;

A minha irmã pelo apoio;

A minha sogra pelo auxílio nos finais de semana;

A minhas amigas e companheiras de luta pelo compartilhar;

As educadoras e educadores do CEI Jardim Três Marias pelo desejo de mudança;

Às crianças e as famílias do CEI Jardim Três Marias a maior motivação para a realização desta pesquisa;

À querida orientadora Profa Branca Jurema Ponce por acreditar em mim;

As Professoras Maria Malta Campos Machado e Teresinha Azerêdo Rios pelos sábios encaminhamentos e orientações na qualificação.

A Capes pelo apoio financeiro

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

“Fale de sua aldeia e você falará do universal.”
Tolstoi

RESUMO

Este trabalho procura investigar a relação entre a creche e a família no cotidiano do Centro de Educação Infantil Jardim Três Marias, na cidade de São Paulo, assim como a importância do diálogo no estabelecimento dessa relação. Entre vários pontos abordados, consideram-se importantes: o levantamento histórico do surgimento das creches no Brasil com ênfase na cidade de São Paulo; a história de luta e mobilização da creche pesquisada; a identificação dos modelos que permanecem até os dias atuais; a desigualdade na relação creche—família; a importância da participação dos pais; as representações da identidade da creche. A pesquisa empírica investiga o que pais e educadores pensam sobre o trabalho cotidiano da creche, tendo como foco a rotina, a relação creche—família, a participação dos pais e a percepção do que seja um trabalho de qualidade na educação infantil na concepção de pais e professores. A coleta e a análise dos dados, apoiados em uma revisão bibliográfica, apontam duas representações que ainda permanecem até nossos dias: a família como referência de um modelo idealizado; a creche como um modelo padronizado de trabalho tendo como base a rotina disciplinando tempos, espaços e pessoas. Apesar dos conflitos entre os adultos, da desigualdade na relação entre educadores e pais, e de outras dificuldades, abrir-se para um diálogo cotidiano pode ser um caminho para a creche buscar o melhor para o sujeito de suas ações e intenções: a criança.

ABSTRACT

This Work investigates the relations between the day-care center and the family on daily routine of an Infant Educational Center “Jardim Três Marias”, in the city of São Paulo, and the importance of a dialogue to stablish this relation. Between some boarded points, they are considered important: the historical survey of the sprouting of the day-care centers in Brazil with emphasis in the city of São Paulo; the history of fight and mobilization of the searched day-care center; the identification of the models that remain until the current days; the inequality in the relation day-care center-family; the importance of the participation of the parents; the representations of the identity of the day-care center. The empirical research investigates what parents and educators think on the daily work of the day-care center, having as focus the routine, the relation day-care center-family, the participation of the parents and the perception of what is a work of quality in the infantile education in the conception of parents and teachers. The collection and the analysis of the data, supported in a bibliographical revision, point two representations that still remain until our days: the family as reference of an idealized model; the day-care center as a standardized model of work having as base the routine disciplining times, spaces and people. Although the conflicts between the adults, of the inequality in the relation between educators and parents, and of other difficulties, to confide for a daily dialogue can be a way for the day-care center to search for the citizen of its action and intentions optimum: the child.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....11
INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1. PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A CRECRE.....26
1.1. As Casas de Expostos: a roda da sorte?.....28
1.2. A padronização das camadas populares sob a ótica burguesa e higienista 35
1.3. Os espaços e a conduta demarcados para a mulher 41
1.4. O atendimento institucionalizado da criança pobre 44
1.5. As creches como resposta às demandas sociais 50
1.6. A transição das creches para a Secretaria Municipal de Educação 59

CAPÍTULO 2. O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL JARDIM TRÊS MARIAS 66

2.1. As características do Centro de Educação Infantil Jardim Três Marias 68
2.2. Toda creche tem uma história.....75

CAPÍTULO 3. PAIS NA CRECHE: ENCONTROS E CONFRONTOS.....88
3.1. A importância da participação da família no processo educativo.....90
3.2. A família no cotidiano das instituições educacionais.....95
3.3. A creche e suas representações 99
3.4. A cultura institucional e as relações de poder 106
3.5. O diálogo entre creche e família 115
3.6. A construção da identidade da creche 119
3.7. A creche na conciliação de trabalho e responsabilidades familiares 123

CAPÍTULO 4. A CRECHE SE APRESENTA.....126
4.1. A complexa rede relacional no cotidiano da creche 129
4.1.1. O que pensam as famílias sobre a creche e a rotina 132
4.1.2. O que pensam as professoras sobre a rotina 135
4.1.3. O que pensam as crianças sobre a creche 140
4.2. A relação diária da creche com as famílias 142
4.2.1. Relato 1 — O bebê que caiu 144
4.2.2. Relato 2 — O suposto cabelo puxado 145
4.2.3. Relato 3 — Quando nos abrimos para o outro 149
4.3. A participação da família na creche 152
4.3.1. O que pensam as crianças sobre a presença dos pais na creche 155
4.3.2. O que pensam as professoras sobre a relação creche—família.....157
4.4. A qualidade no atendimento às crianças 160
4.5. O diálogo entre o educador e a família 163
4.5.1. Relato 4 — O respeito à singularidade 164
4.5.2. Relato 5 — Para eliminar o conflito, exclui-se a família 167

CAPÍTULO 5. A CRECHE SE REPRESENTA.....173
5.1. Representações da família e da creche 174
5.2. O modelo idealizado de família.....176
5.3. A rotina disciplinando tempos, espaços e pessoas 180
5.4. A desigualdade na relação creche—família.....187
5.5. O diálogo como base para uma pedagogia do relacionamento 192

CONSIDERAÇÕES FINAIS 196
REFERÊNCIAS 208
APÊNDICES 220
ANEXOS.....232

APRESENTAÇÃO

Escrever sobre algo que aguça a curiosidade requer cuidado e, ao mesmo tempo, paixão. Cuidado porque somos responsáveis por aquilo que damos “vida” com nossas palavras, e paixão porque é o que nos faz querer mais, desejar ir mais fundo. Como pesquisadora, às vezes revelei-se mais apaixonada do que cuidadosa, por isso a orientação foi fundamental para dar equilíbrio a minhas palavras.

O que me motivou a elaborar essa pesquisa foi a experiência do trabalho cotidiano como diretora de uma creche municipal de São Paulo. Minha formação inicial foi na área de Serviço Social — um campo de trabalho que tem se desenvolvido por práticas dirigidas a amplos setores da classe trabalhadora, ou mesmo dela excluídos. Em geral, as ações do Serviço Social são implementadas por instituições públicas, privadas ou ONGs. Essa formação influencia a prática e a visão de mundo.

Minha trajetória profissional desenvolveu-se nos campos da assistência social e da saúde. Trabalhei com moradores de rua, comunidades periféricas, famílias e agrupamentos diversos. Sempre priorizei o atendimento coletivo — o que me proporcionou compreender que o diálogo é o melhor caminho para valorizar a opinião de todos, além de possibilitar traçar estratégias conjuntas que visam ao bem comum.

No ano de 1999, nomeada por meio do primeiro e único concurso público da Prefeitura do Município de São Paulo, para o cargo de diretor de equipamento social[1], fui trabalhar no Centro de Educação Infantil Jardim Três Marias, bairro

---

[1] *Equipamento social* é um termo utilizado para instituições voltadas para o atendimento social. O concurso para diretor de equipamento social possibilitava gerir qualquer instituição municipal voltada para esse tipo de atendimento. Como o concurso foi realizado pela Secretaria Municipal da Família e

periférico na zona leste de São Paulo. Considerei a creche um excelente espaço comunitário e logo percebi sua importância na formação da criança pequena.

Naquela época, as condições estruturais das creches na cidade de São Paulo eram bastante precárias, faltavam funcionários e materiais básicos do trabalho diário como: material de limpeza, profissionais para compor a secretaria, alimentos. A estrutura física estava bastante deteriorada: paredes desgastadas, salas degradadas e poucos brinquedos que "resistiam" (ainda eram da gestão de Luísa Erundina de 1989 a 1993). Funcionávamos muito aquém do que gostaríamos e poderíamos.

Encontrei uma equipe bastante desmotivada; por isso, meus primeiros anos na creche foram gastos com um intenso trabalho de fortalecimento do grupo de funcionários e reuniões com pais da creche e da demanda[2]. Discutíamos as concepções que permeavam nosso trabalho, levando-nos a constantes questionamentos da função da creche, a concepções presentes no trabalho diário, ao cuidar e educar, entre outros.

A relação creche—família sempre me pareceu conflituosa e o diretor acabava tornando-se mediador de conflitos. Como diretora, não conseguia entender por que a criança — que deveria ser objeto de preocupação tanto da creche como da família — acabava tornando-se o centro do conflito. O discurso sobre o respeito à criança parece-me, até hoje, ser mais importante do que a própria criança.

Bem-Estar Social, à época, havia dois equipamentos sociais com vagas, que eram as creches e os centros de convivência. As Diretrizes Pedagógicas Básicas para as Creches do Município de São Paulo da Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social de 1994 em sua concepção de creche diz que "A creche é um equipamento de assistência e de educação".

[2] É denominada demanda na rede de creches do município de São Paulo, a procura de vaga para as crianças na creche por seus familiares. Nas creches há um livro de inscrição (livro de demanda) organizado por ano de nascimento da criança numerado de acordo a data da inscrição, a medida que vão surgindo as vagas no decorrer do ano, entra-se em contato com as famílias verificando-se se ainda há interesse para matricula. Periodicamente, de acordo com cada creche, ocorrem reuniões com estes familiares para das informações sobre vagas, organização da creche e as perspectivas de atendimento.

A criança é a mesma na casa e na escola, não é possível isolar os contextos como se fossem realidades estanques. Mas, na condução do trabalho cotidiano, ruídos na comunicação entre a creche e a família dificultam a construção partilhada. Muitas vezes, a família não consegue corresponder ao que se espera dela; já a creche, com o intuito de realizar um bom trabalho pedagógico, desconsidera a importância do diálogo diário com essa família, tratando os problemas apenas como conflitos rotineiros ou incompreensões.

Essas inquietações me levaram a pesquisar mais sobre o assunto e a tentar descobrir o que dificultava tanto a relação cotidiana entre creche e família. Inscrevi-me no programa de Educação — Currículo na PUC de São Paulo e iniciei uma nova etapa da minha vida nesse momento.

A participação da família na discussão sobre o processo da educação de seus filhos — como garante a Política Nacional de Educação Infantil — é, hoje, um desafio para a educação, e as possibilidades ampliar-se-ão à medida que se encurtarem as distâncias entre a creche e a família, de modo que a ação de ambas se complemente. Encurtar distâncias, no presente trabalho, significa ouvir, falar, compreender e interpretar “falas” dentro de seus contextos, da forma como foram produzidas.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretendemos refletir sobre alguns aspectos da relação creche—família no sentido de compreender a importância do diálogo entre as duas e também de entender de que forma a família pode interferir no trabalho cotidiano e na identidade da creche.

A criança é um ser integral que participa de contextos variados, como, por exemplo, a creche. Esse contexto rico e complexo representa, para a criança, o primeiro impacto no âmbito social e educativo, propiciando experiências diversificadas, encontros, desencontros, conflitos, e também crescimento — tanto para ela quanto para os adultos.

Atualmente, temos a favor da infância diversas leis que enfatizam o direito das crianças pequenas. As instituições que lidam com a primeira infância estão não apenas ampliando seus serviços, espaços e equipamentos, mas também expandindo a compreensão da própria definição de *creche*, que não existe apenas para suprir necessidades básicas da criança, mas possui uma função social, educacional e pedagógica. O cuidado e a atenção são partes integrantes dessa função.

Penetrar no universo da creche exige cautela e atenção para considerar devidamente os contextos que se cruzam e as práticas educativas que são desenvolvidas. Por isso, cada vez mais são necessários estudos que possam lançar luz sobre as diversas situações que ocorrem em seu cotidiano.

A família é o *locus* em que a criança se desenvolverá e permanecerá por muitos anos de sua vida e apresenta a própria cultura, os padrões de comportamento e os laços afetivos. Já passou por diversas transformações e

mudanças, mas continua sendo — independentemente de como seja sua formação —, um dos contextos mais importantes para a criança, no qual ela inicia seus experimentos e desenvolve os primeiros conhecimentos de sua vida. Em seu processo de formação, a criança não fica restrita ao abrigo do lar. Há o momento em que é introduzida ao mundo e a creche cumpre esse papel intermediador.

Ao considerar a relação entre educação e sociedade, é importante entender o conceito de *educação* como um fenômeno histórico e social que transmite cultura (RIOS, 1994). Dentre as instituições educativas, encontram-se as creches, que cumprem o papel de introduzir a criança ao mundo.

> Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo, em vez disso é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (ARENDT, 2005, p. 238).

Como uma instituição socioeducativa, a creche estabelece contato com a família e se responsabiliza pela criança durante um período de sua vida. A fase de transição da casa para a creche é muito significativa para a criança e, por isso, uma adaptação deve ser lenta e gradual, baseada no ritmo da criança. A forma como os adultos, pais e educadores tratam essas questões do dia-a-dia da creche é fundamental para fruir uma relação de confiança e de igualdade, em que cada um tem sua parcela de responsabilidade na trama complexa de educar crianças nos dias de hoje.

O trabalho cotidiano na creche, em geral, é determinado por uma rotina fortemente cadenciada pelo relógio, com horários preestabelecidos e com práticas diárias incorporadas como “naturais”, padronizadas sob certas concepções. Tal fato torna a creche um campo de conflito relacional que exige um estudo mais rigoroso.

Rossetti-Ferreira (1984) aponta a importância da participação de pais, funcionários e professores da creche na discussão de experiências e a troca de informações entre os pares como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, principalmente no processo de adaptação da criança pequena.

A creche e a família são duas instituições que se encontram em determinados momentos — e é nesse encontro que podemos construir a qualidade do relacionamento. Além de valorizar e reconhecer a experiência de ambas, é importante se voltar para a relação entre educadores e pais. O envolvimento de pais possibilita maior confiança no trabalho da creche, assim como a troca de vivências e aprendizagens entre a família e a creche facilitam as demandas dessas duas instituições, mesmo reconhecendo que são contextos diferenciados que se complementam na direção de um objetivo comum: a criança (CASTELO, 1992; HADDAD, 1993).

O tipo de envolvimento que se espera dos pais e as expectativas que tanto as creches como as escolas têm em relação a esse relacionamento é compreendido de diversas formas. Uma das formas primordiais é a solicitação ao comparecimento e a participação dos pais. As diversas legislações endossam a importância da co-participação dos pais no processo educativo de seus filhos.

Na *revisão bibliográfica* que fizemos sobre o tema escolhido, deparamo-nos com vários autores que abordam a participação das famílias e seu relacionamento com as instituições educacionais, tanto a creche como a escola, e constatamos a existência de conflitos e de dificuldades muito semelhantes aos encontrados na creche estudada em nossa pesquisa.

As pesquisas que abordam as relações de poder presentes nas escolas (PARO,1995; THIN, 2006; CARVALHO 1989; SILVA, 2001) nos trazem importantes dados que utilizamos no contexto trabalhado. As relações de poder como se processam, as concepções em que se assentam e se expressam na cultura organizacional revelam-se nas tensões e nos conflitos que ocorrem no cotidiano, bem como na forma de tratá-los. Para Silva (2001, p. 4), “a cultura escolar seria o resultado de um processo interativo, em que o universo simbólico e os significados estariam constantemente sendo reinterpretados e a realidade construída”.

A constatação da existência de conflitos é um ponto comum em todos os trabalhos que tratam dessa temática. Campos, Füllgraf e Wingers (2006) analisam dados de recentes pesquisas empíricas envolvendo a qualidade da educação nas instituições de educação infantil no Brasil no que se refere às práticas educativas e à maneira como se relacionam com as famílias. Segundo as pesquisadoras, os trabalhos apontam barreiras no relacionamento entre os educadores e os pais das crianças no cotidiano das instituições educativas, exacerbando-se nos contextos nos quais a população é mais pobre.

O reconhecimento das condições concretas da vida das famílias que são usuárias das creches e das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano possibilitam uma relação mais simétrica entre creche e família. O inverso também é verdadeiro, ou seja, o não-reconhecimento das condições dessas famílias generaliza-as em certo padrão, independentemente das condições socioeconômicas, mantendo assim relacionamentos aparentes e desiguais cuja relação de dominadores e dominados se revela de forma implícita ou muitas vezes explícita (FRANCISCATO, 1996; CARVALHO, 1989).

Ao pesquisar as relações entre família e escola e suas implicações de gênero, Carvalho (2000, p.151) aponta também questões que aparecem no cotidiano das creches em relação ao modelo familiar afirmando que "o modelo de parceria família—escola pressupõe a típica família de classe média cuja mãe se dedica exclusivamente aos filhos".

Em pleno século XXI, não há como a creche ser indiferente à realidade apresentada e não considerar formas diversificadas de atuação. A valorização da criança como sujeito de direitos e o reconhecimento de que ela é produtora de cultura, interagindo cada vez mais com seu meio, leva à necessidade de os adultos definirem melhor e mais claramente não só o tipo de educação que se almeja, mas também a sociedade que se deseja. Assim, o relacionamento entre creche e família assume importância, e gerir esse relacionamento no cotidiano das instituições e da educação infantil exige, cada vez mais, aprofundamento nos conhecimentos da área assim como reconhecimento do papel político dos educadores e da instituição.

Dessa forma, definimos a *questão norteadora* da pesquisa: "Como o diálogo estabelecido entre a creche e a família interfere no trabalho cotidiano e na identidade da creche?" Essa questão originou o levantamento de duas hipóteses[3] que direcionaram a pesquisa a ser desenvolvida; a saber:

- Na relação estabelecida entre creche e família, a desconfiança e os conflitos ocorrem por falta de diálogo?
- Devido ao envolvimento diário com os conflitos dos adultos, deixamos de ter uma percepção mais direta da criança?

A *pesquisa empírica* foi desenvolvida dentro do Centro de Educação Infantil Jardim Três Marias, tendo em vista que o cotidiano não é só o cotidiano, é um

[3] A *hipótese*, nesta pesquisa, é entendida segundo Lopes (2005, p. 39): "a função da hipótese é fixar a diretriz da pesquisa, tanto no sentido prático, orientando a coleta de dados, quanto no sentido teórico, coordenando os resultados em relação a um sistema explicativo ou teoria".

momento histórico. Buscamos captar as visões, concepções e percepções daqueles que, diretamente, estão ligados ao trabalho desenvolvido cotidianamente nessa creche; entrevistamos mães e professoras, conversamos com as crianças, recolhemos um número maior de opiniões das famílias por meio de questionários.

Dentro da rotina, colhemos depoimentos muito significativos para compreensão desse universo e buscamos direcionar nosso olhar tanto dentro da conjuntura local como da educação infantil na cidade de São Paulo, mas, principalmente, respeitando a liberdade de expressão de cada um que gentilmente expôs suas idéias contribuindo para este trabalho. Segundo Martins (1994, p. 51), a maneira como os indivíduos se expressam

> [...] representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecidos para eles mesmos, mais ou menos o que desejam, mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível na sua vivacidade representativa.

Na pesquisa empírica, investigamos o que pensam sobre a creche tanto os pais quanto os educadores[4]. Para isso, focamos quatro pontos, segundo a concepção de ambos:

- a rotina;
- a relação creche—família;
- a participação dos pais;
- as percepções do que seja um trabalho de qualidade na educação infantil.

Procuramos alcançar os seguintes *objetivos:*

[4] A fim de compor um quadro relacional mais completo, consideramos a opinião das crianças: o que elas gostam na creche e o que pensam sobre a presença dos pais na creche.

- Verificar qual modelo de família está presente nos discursos, nas ações e nos relacionamento entre educadores e pais.
- Observar a rotina no CEI para perceber a importância que a comunidade educativa lhe atribui e qual a expressão do trabalho cotidiano dentro dessa organização estabelecida.
- Observar como se dá a relação creche—família, verificando sobretudo se o diálogo entre educadores e pais é percebido e vivenciado como fator importante para se estabelecer uma comunicação voltada para a criança.

A pesquisa contou com os seguintes instrumentos de *coleta de dados*:

- 7 entrevistas semi-estruturadas, realizadas com mães e professores;
- 1 entrevista com a primeira diretora da creche sem roteiro prévio, focalizada no objetivo de conhecer o histórico da creche do Jardim três Marias.
- 61 questionários (cada um com 11 questões), respondidos pelos pais;
- 1 questionário que foi distribuído em 7 grupos de professores, em uma parada pedagógica;
- 5 relatos de situações descritas a partir de depoimentos de mães, professora, coordenadora e diretora da creche, nas quais registramos momentos relevantes do cotidiano dessa instituição;
- 2 encontros com crianças de 3 a 4 anos do estágio 1, perfazendo momentos de conversa.

Para a coleta de dados[5], a escolha de entrevistas e questionários possibilitou que ampliássemos as possibilidades de resposta obtendo o pensamento dos

[5] Consideramos a *entrevista* e o *questionário*, segundo as palavras de Gil (1994, p. 113): "[...] enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam sentem ou desejam, pretendem

professores e dos pais em dois momentos: um na presença da pesquisadora e outro sem esta estar presente.

Já os relatos da prática cotidiana nos ofereceram material de investigação. Houve várias situações (de conflito e de interação) que foram ocorrendo durante o período da pesquisa. Selecionamos algumas que consideramos mais significativas para nossa pesquisa e que nos ofereceram material de investigação. Procuramos situar esses relatos da prática cotidiana dentro de uma *abordagem crítica*, ou seja, procuramos

> [...] investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.139).

Na análise dos dados levantados nas entrevistas, utilizamos a *análise de conteúdo*. De acordo com Chizzotti (1998, p. 98), essa técnica tem o objetivo de "compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas".

Para subsidiar a análise do material da pesquisa tendo como foco a relação creche—família no trabalho cotidiano, buscamos *suporte teórico* sobretudo em Bonomi (1998), Haddad (1993), Campos (1991), Rossetti-Ferreira (1984), Thin (1996), Silva (2001) e Ciampa (1990).

A base da pesquisa é qualitativa, o que nos possibilita diversos ângulos de análise. Franco (1994) permite-nos contrapor os dados obtidos "aos parâmetros mais amplos da sociedade mais abrangente, analisando-os à luz de fatores sociais,

---

fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes [...] o questionário expressa melhor o procedimento auto-administrativo, em que o pesquisado responde por escrito as perguntas que lhe são feitas".

econômicos, psicológicos, pedagógicos etc.” André (2001, p. 29-30), comentando algumas características da *abordagem qualitativa*, afirma que a ênfase é colocada

> [...] no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. [...] A preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.

A escolha do caminho metodológico contou, em um primeiro momento, com uma pesquisa histórica das bases em que se assentaram as primeiras creches na cidade de São Paulo, tendo como foco as concepções de mulheres e crianças que estruturaram a concepção dos trabalhos institucionais. A perspectiva que utilizamos para essa revisão foi do *materialismo histórico*, que, segundo Fenelon (1994, p. 123-124)

> [...] vem levantar a questão, sobretudo dos supostos e da construção da sociedade [...] toda produção do conhecimento é fruto de um contexto social e, como tal, carrega supostos, pressupostos, uma teoria sobre a história, uma filosofia sobre a vida, sobre o mundo e, portanto, sobre a história que certamente marcam a investigação.

A seguir, localizamos, historicamente, o CEI Jardim Três Marias, desde as primeiras mobilizações para sua construção até nossos dias, que se faz conhecer por intermédio de sua rotina diária e da pesquisa de campo ali realizada.

A revisão de literatura da relação família—creche nos ofereceu subsídios para uma maior compreensão dos dados empíricos. Foram realizadas pesquisas em documentos oficiais (históricos, legislações, diretrizes) sobre as creches da Prefeitura do Município de São Paulo. Os documentos foram utilizados com o intuito de “contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 2001, p. 29).

À medida que os dados foram recolhidos e analisados, percebemos que muitas respostas e comentários dos pais e professores trouxeram visões e concepções dominantes do período histórico em que se iniciaram as creches, tais como: a noção de família monogâmica e estruturada; a importância da rotina e de seus horários; a preocupação em ensinar as mães a cuidar de seus filhos; a preocupação exacerbada com a higiene; a desigualdade na relação creche—família.

Essas concepções interferem no relacionamento entre as famílias e a creche, como também influenciam na concepção de *família*. Para nos aprofundarmos nisso, consideramos a pesquisa de Bonomi (1989) referente às relações das famílias nas creches italianas como crivo fundamental para o trabalho. Esta obra ampliou nosso campo de análise ao colocar a creche como um observatório especial sobre os aspectos relacionais na educação da criança pequena, nos fazendo compreender que a relação estabelecida entre educadores e pais revela a identidade da creche.

A fim de obter mais subsídios a respeito do conceito de *identidade* e, especificamente, dos trabalhos sobre *identidade da creche*, utilizamos o livro de Haddad (1993, p. 104). Diferentemente de Bonomi que não desconsidera a relação dos adultos, a autora entende que, para conceber a creche como equipamento educacional, se deveria “deixar de focalizar, prioritariamente, o conflito de adultos (funcionárias e mães)” e direcionar o trabalho para uma relação mais direta da creche com a criança.

Essa relação mais direta com a criança está presente nos diversos tipos de propostas educativas desenvolvidas nas creches, e, sem dúvida, o trabalho com crianças pequenas tem apresentado - a partir disso - um salto qualitativo. Nesse sentido, o conflito entre adultos também faz parte do processo das ações

pedagógicas, das concepções no trabalho com as crianças e nas relações estabelecidas com suas famílias. Para Noziglia (1985), o trato com os pais no cotidiano da creche identifica o trabalho que se realiza. Já Bonomi (1989, p. 168) aponta que “reexaminar a questão da identidade da creche” significa traçar uma imagem profissional de forma mais complexa, abrangendo esses aspectos no trato com as famílias.

Para aprofundar a questão da identidade da creche relacionada com os adultos, consideramos o conceito de *identidade*, a partir do pensamento de Berger e Luckmann (1991) e de Ciampa (1990).

Quanto à *estrutura do trabalho*, este está dividido em quatro capítulos. No Capítulo 1, situamos historicamente a creche desde seu início, com os movimentos sociais até quando a rede é assumida pelo município e passou oficialmente da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação.

No Capítulo 2, apresentamos nosso campo de pesquisa: o Centro de Educação Infantil Jardim Três Marias, sua caracterização e sua história desde as primeiras reivindicações até os dias de hoje.

O Capítulo 3 é o referencial teórico que nos subsidiou para a análise dos dados da pesquisa, apresentados no capítulo seguinte. Realizamos uma revisão da literatura sobre a relação entre pais e educadores, enfatizando os conceitos de *participação*, *diálogo* e *identidade*. A cultura institucional e das relações de poder são estudadas, tendo em vista a influência no trabalho diário nas relações com as famílias. Também utilizamos a pesquisa de Sorj (2004), que traz dados interessantes sobre a importância da creche para a família de baixa renda e a conciliação de trabalho e responsabilidades familiares.

No Capítulo 4, apresentamos os dados colhidos em questionários, entrevistas e conversas do CEI Jardim Três Marias por meio dos instrumentos que utilizamos para a coleta e a análise desses dados, com base no referencial teórico. Procuramos compreender a realidade cotidiana vivenciada nessa creche, e também a forma como se estabelece a relação creche—família. Essa complexa rede relacional no cotidiano da creche nos foi revelada pelo que pensam as famílias, as professoras e as crianças — esse rico material nos possibilitou aprofundar um pouco mais, no capítulo seguinte, algumas concepções que permeiam o trabalho diário com as crianças.

No Capítulo 5, realizamos a análise dos dados coletados no Capítulo 4 relacionando-os mais intrinsecamente com a base teórica contida no Capítulo 3 e o histórico da creche no Capítulo 1. Isso nos permitiu identificar duas representações da creche que estão presentes até nossos dias e se refletem diretamente na relação entre educadores e pais: a família como referência de um modelo idealizado; a creche como um modelo padronizado de trabalho tendo como base a rotina disciplinando tempos, espaços e pessoas.

Por último, tecemos Considerações Finais. Apontamos dificuldades enfrentadas nesse cotidiano, mas também procuramos apontar caminhos — fruto de desejos e sonhos que se projetam na realização de um trabalho de qualidade a ser realizado com crianças pequenas, com respeito à sua singularidade, aos seus sentimentos, às suas dores e alegrias. As experiências acumuladas dos profissionais das creches na cidade de São Paulo abrem possibilidades de reflexão nessa área do relacionamento com as famílias que ampliarão as competências tanto desses profissionais que lidam diariamente com as crianças pequenas como também das famílias envolvidas.

CAPÍTULO 1

PANORAMA HISTÓRICO SOBRE A CRECHE

Triste o mundo que veste quem está vestido e despe quem está nu.
Calderón de La Barca

Somos seres temporais. Por estarmos sujeitos ao tempo, a forma como vivemos o presente, projetamos e vivenciamos o futuro contribui para constituir a história da humanidade. Como, individualmente, vivemos nossa história e lemos o mundo sob essa ótica, estamos mais propensos a nos guiar pelo que vemos, sentimos, agimos, achamos e pensamos. Essa banalização do cotidiano, muitas vezes, nos impede de ver que as coisas não são tão simples quanto aparentam e também nos impede de perceber o espaço que ocupamos, como chegamos até aqui e o que aconteceu para hoje ser dessa forma. A história é feita por nós, homens e mulheres com inúmeras possibilidades e escolhas, e podemos intervir de modo intencional, lutar por um mundo mais justo, pois construímos a história do mundo com nossa própria história.

Segundo Fenelon (1994), a pesquisa histórica se faz a partir do presente, assim a produção do conhecimento é fruto de um contexto social, que, por sua vez, carrega seus supostos e pressupostos. Dessa forma, o presente das creches é fruto do contexto social que possibilitou tanto seu surgimento como as concepções e ações que foram compondo sua identidade.

Neste capítulo, olhamos para o passado a fim de verificar qual foi o panorama existente no Brasil que possibilitou a criação das creches. Para isso, fazemos um breve retrospecto do fim do século XVIII e analisamos as condições nas quais viviam as mulheres e as crianças pobres no Brasil Colônia, assim como as condições políticas, sociais e econômicas que possibilitaram o aparecimento das primeiras creches no país.

Das primeiras creches na cidade de São Paulo de cunho filantrópico até a construção da rede pública, que foi fruto das mobilizações populares, vamos traçar esse percurso das creches[1] na cidade culminando no processo de mudança da creche da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SMS). Esse pano de fundo, certamente, nos ajudará a compreender por que algumas concepções no trabalho diário com as crianças pequenas permanecem até os dias atuais.

1.1. As Casas de Expostos: a roda da sorte?

Em su boca no hay razones
Aunque la razón le sobre;
Que son campanas de palo
Las razones de los pobres
José Hernández[2]

Um dos sérios problemas enfrentados no Brasil Colônia foi o abandono das crianças nas ruas das metrópoles — um fenômeno que raramente ocorria na zona rural. O abandono não se dava apenas por falta de condições materiais para o sustento desses pequenos seres, mas também por outras situações que levavam as mulheres a abandonar seus filhos. A causa estava sempre ligada a dois eixos principais: a moralidade vigente e a miserabilidade. Segundo Venâncio (2000, p. 199), “a história do abandono de crianças é a história secreta da dor feminina”.

O abandono de crianças não é um fato novo na história da humanidade. Na Idade Média, uma forma encontrada para amenizar o problema foi o chamado

---

[1] A partir de 1º de julho de 2001, pelo Decreto Municipal nº 40.268, as creches passaram a ser denominadas de *Centro de Educação Infantil* (*CEI*).

[2] Tradução livre: “Na sua boca não há razões / Embora a razão lhe sobre; / Que são sinos de madeira/ As razões dos pobres”. Trecho extraído do poema de José Hernandez, "O gaúcho Martin Fierro" (1872).

sistema de rodas de expostos. Sua origem está atrelada às confrarias de caridade do século XII, conforme afirma Marcílio (2001, p. 56-57):

> [...] no século XII [as confrarias de caridade] se constituíram num espírito de sociedades de socorros mútuos, para a realização das Obras de Misericórdia (enunciadas no século anterior), que eram sete espirituais e sete materiais. Uma dessas confrarias, a do Santo Espírito nasceu em Montpellier, sul da França (entre 1160 e 1170) fundada pelo frei Guy, junto ao hospital, para assistência aos pobres, aos peregrinos, aos doentes e expostos.
>
> O papa Inocêncio III, chocado com o número de bebês encontrados mortos no Tibre, transferiu essa irmandade para Roma, criando o Hospital de Santa Maria (1201-1204) e nomeando o frei Guy em seu mestre *Magister commendator* (cabeça de ordem). Nascia assim o primeiro hospital destinado a acolher crianças abandonadas e assisti-las.

Esse modelo expandiu-se pela Europa e, séculos depois, para outros países, aportando também em terras brasileiras. A primeira Roda de Expostos se deu na cidade de Salvador, na Bahia, em 1726. O acolhimento e a assistência às crianças abandonadas se estabeleceram como função das Santas Casas de Misericórdia, contando com o auxílio da Câmara Municipal local. Essa parceria levou a constantes tensões entre as partes, principalmente por conta do dinheiro necessário à manutenção da Casa.

Ainda de acordo com Marcílio (2001), em São Paulo, o Hospital de Caridade e a Roda de Expostos foram implantados no ano de 1825, na Chácara dos Ingleses, no Largo da Glória, em instalações precárias e pouco satisfatórias.

> [...] A Câmara Municipal de São Paulo relutou em contribuir com as despesas da Casa, como era seu dever. Com a regulamentação do Conselho provincial ficou determinado que uma oitava parte das rendas da Câmara deveria ser enviada à Casa da Roda. A Câmara pagou por este subsídio apenas nos anos 1827, 28 e 29. Com a Lei dos Municípios de 1828, a Câmara parou de pagar sua quota a partir de 1830.
>
> Essa mesma lei foi feita, também, para incentivar a iniciativa particular a assumir a tarefa de criar as crianças abandonadas, liberando as municipalidades deste serviço. Com base nela surgiram, dentro de novo espírito filantrópico e utilitarista, algumas Rodas de Expostos. Quase todas elas eram de diminutas dimensões e de

> precárias condições, para assistir aos pobres pequenos enjeitados (MARCÍLIO, 2001, p. 63-64).

A expressão *roda de expostos* refere-se a um mecanismo de forma cilíndrica que possuía ao meio uma divisória, na qual se colocava o bebê abandonado. O utensílio era fixado ao muro ou à janela dos locais para esse fim e permitia que a criança, ali depositada, adentrasse no espaço da instituição, quando a roda era girada. Eram muitas as razões que levavam as mães a abandonar seus filhos: pobreza; condenação moral das mulheres solteiras que se tornavam mães; relações ilícitas para a moral da época; esfacelamento da família. As crianças abandonadas na roda, à própria sorte, levavam o nome de *enjeitados* ou *expostos* (VENÂNCIO, 2000).

Segundo Sposati (1988), alguns segmentos da pobreza paulistana passaram a contar com cuidados institucionalizados, a partir do século XIX. Nesse momento, intensificou-se o desenvolvimento urbano e foram necessárias medidas para a ordenação desse espaço. As crianças e os leprosos foram os primeiros a ser recolhidos em asilos. No caso das crianças, além da Roda havia dois asilos: o Seminário de Sant' Ana, aberto em 1824, só para meninos, e o da Glória, de 1825, só para meninas.

A idéia que temos, atualmente, das crianças cercadas de cuidados, afeto e proteção para livrá-las ao máximo dos riscos e das dores que a vida oferece não é padrão na História. Shorter (1975) chama de *indiferença tradicional* a relação que se estabelecia entre os pais e os bebês. Por conta da necessidade do trabalho dos pais, as crianças eram deixadas sozinhas em seus berços por longos períodos ou eram cuidadas por irmãos ainda pequenos, provocando, assim, elevado número de acidentes domésticos. As famílias não estabeleciam suas rotinas baseadas na necessidade das crianças, que eram "tão brutalizadas pelas rotinas diárias da vida

como por acessos selváticos de fúria por parte de seus pais" (SHORTER, 1975, p.185).

Ariès (1986, p. 84) aponta a indiferença materna com relação aos bebês como característica da sociedade tradicional, na qual "as crianças pequenas eram consideradas criaturas à parte das outras pessoas". Mas, aos poucos, esse modelo começou a ser mudado. Ao retomar a argumentação de Ariès, Shorter (2005) discorre sobre essa mudança de modelo de criança da sociedade tradicional, enfatizando que, para a criança das classes populares, as transformações ocorreram de forma muita mais lenta, levando mais tempo para que essa nova concepção de *criança* fosse incorporada à vida cotidiana dessas classes.

> Ariès argumentava que, entre os grupos da grande burguesia e dos nobres em cujos testemunhos se apóia, este modelo de indiferença começou a ceder por volta dos séculos XVI e XVII. E terá provavelmente razão em relação a essas classes. Mas entre gente vulgar, de quem me ocupo, esta despreocupação tradicional persistiu pelo menos até ao último quartel do século XVIII e, nalgumas classes e regiões, até bastante mais tarde [...] No século XVIII e no começo do século XIX, a indiferença dos pais aos bebês continuava fortemente implantada em todos os segmentos das classes populares e em todas as comunidades. Há uma série de indicadores que sugerem ser a grande transformação que Ariès via como estando já há muito tempo em curso entre a alta burguesia se não tinha ainda infiltrado (SHORTER, 1975, p.184-185).

O tempo fez com que as classes populares na Europa se adaptassem às transformações estabelecidas nas relações entre pais e filhos, mas em ritmo bem mais lento do que com a elite. O que dizer então em relação ao Brasil, onde, em pleno século XIX, a opção para os filhos dos pobres não era a educação e sim o trabalho na lavoura? (PRIORE, 2004). E o que dizer quando, além da falta de condições materiais, se aliavam questões morais, fortemente estabelecidas como

padrão de conduta? O processo de abandono, em alguns casos, era uma opção em decorrência do julgamento diante da impossibilidade de criar o filho.

Antes da implantação das Rodas de Expostos, o abandono era ainda mais perverso, pois a criança era deixada à própria sorte nas ruas e nos campos, ficando sujeita a todo tipo de risco, inclusive o de ser morta por animais. As Rodas de Expostos surgiram justamente com a finalidade de salvaguardar essa criança. Seu objetivo não era a institucionalização em si, mas o encaminhamento das crianças abandonadas para abrigo em algumas casas. Antes disso, eram batizadas, recebiam um nome e eram registradas.

Em geral, as crianças ficavam nas casas de amas-de-leite, que recebiam uma certa quantia para o desempenho de suas funções e eram incentivadas a ficar com as crianças.

> [...] foram poucos os casos de Roda de Expostos que tiveram condições de asilo para os expostos. Buscava a Rodeira colocar logo o bebê, recém-chegado, em casa de uma ama-de-leite, onde ficaria, em princípio, até a idade dos 3 anos. Mas procurava-se estimular a ama a manter para sempre a criança sob sua guarda, pelo menos até a idade dos 7 anos. Em alguns casos, chegava aos 12 anos e, em outros, a Santa Casa pagava à ama-de-leite um pequeno estipêndio. A partir daí, poder-se-ia explorar o trabalho da criança de forma remunerada ou apenas em troca de casa e comida, como foram os casos mais comuns (MARCÍLIO, 2001, p. 74-75).

Não há como dissociar essas instituições que começaram a abrigar as crianças abandonadas dos dramas da miserabilidade urbana. O favor e a caridade — compreendidos pela ótica católica — faziam parte da obrigação moral dessa sociedade. As crianças abandonadas esperavam a misericórdia do “bom cidadão”. As instituições que recebiam os expostos eram transitórias, pois a principal intenção era conseguir uma família que se responsabilizasse realmente pela criança. As amas-de-leite tinham um papel de destaque nesse processo de transição. Eram, em sua maioria, mulheres pobres, solteiras e residentes nas cidades; porém havia

algumas mulheres casadas e escravas. Por receber um salário para cuidar da criança, diversos interesses estavam envolvidos nesse processo. Assim, o sistema possibilitava fraudes e abusos dos mais variados (MARCÍLIO, 2001).

O número elevado de crianças que eram entregues aos cuidados das Casas de Misericórdia — aliado à limitação dos recursos destinados às amas-de-leite que se restringiam até um certo período da vida da criança — gerou o agravamento de uma outra questão social, como nos apresenta Marcílio (2001, p.75).

> Como as Misericórdias não podiam abrigar todas as crianças, que voltavam do período de criação em casas de amas. E como uma minoria aceitava continuar com as crianças, após o período remunerado, grande parte das crianças ficava sem ter para onde ir. Acabavam perambulando pelas ruas, prostituindo-se, vivendo de esmolas ou de pequenos furtos.

Na esteira do processo que ocorria na Europa, cujas bases do pensamento estavam calcadas na ciência e no progresso, passou-se a considerar a Roda de Expostos imoral e contra os interesses do Estado. No Brasil, o movimento contra as Rodas teve a adesão de médicos e juristas, que, segundo Marcílio (2001, p. 68) "começavam a pensar em novas leis para proteger a criança abandonada e, também, para corrigir a questão social, que começava a perturbar a sociedade: a adolescência infratora". Mesmo assim o sistema de Rodas perdurou até meados do século XX.

A existência da Roda por um período determinado, sua sistematização e seu processo de extinção fizeram parte de um momento histórico de ordenação urbana, refletindo a preocupação com os rumos da infância. A ordenação da pobreza e os mecanismos que foram se estabelecendo para uma maior sustentabilidade social não tinham como alvo o combate da pobreza em si, mas objetivavam amenizar as conseqüências da miserabilidade, de modo que elas não prejudicassem o progresso e o desenvolvimento social. Dessa forma, a Roda de Expostos foi substituída por

outro tipo de instituição — que buscou responder a diferentes necessidades, mais coerente com as propostas da nova ordem, incentivando as famílias a ficar com seus próprios filhos.

A partir do século XVIII na Europa, a ordem social moderna imprimiu características diferenciadas para o cidadão livre que não poderia mais ter vínculos de dependência como os que mantivera com a figura do soberano mantenedor da antiga ordem social. A nova sociedade surgiu apoiada na lei e na razão, e para que isso ocorresse foi necessário transformar os sujeitos e encontrar novas tecnologias de controle. Segundo Sacristán (2005, p. 132), estas seriam "como poderes invisíveis auto-impostos, [que] guiassem os sujeitos em suas vidas. A escola será um lugar privilegiado para aplicar essas novas tecnologias".

Os novos ventos chegaram com certo atraso aos trópicos, mais especificamente a partir da segunda metade do século XIX, quando a importância do papel atribuído à escola começou a se firmar. Houve uma expansão significativa da escola primária devido à influência das idéias iluministas advindas da Revolução Francesa, em defesa da universalização do ensino, associando-se a "vontade de normalizar as classes trabalhadoras por meio da educação" (KUHLMANN, 2005a, p. 73).

Aqui no Brasil, a partir de 1880, também se voltou o olhar para a educação. Iniciou-se a implantação de instituições de educação popular envolvendo outras modalidades — por exemplo, educação de adultos, ensino profissionalizante e educação infantil — que foram organizadas à parte do sistema educacional regular. As primeiras creches que começaram a surgir tiveram como propósito dar suporte para as famílias pobres a fim de que não sobrasse para a família apenas a opção de

abandono de seus filhos na Roda de Expostos por não dispor de condições materiais para o sustento deles. (KUHLMANN, 2005a).

Apesar de perdurar até boa parte do século XX, as Rodas de Expostos já não respondiam às necessidades impostas pelo novo tempo. Civiletti (apud KUHLMANN, 1991, p. 18) entende que a creche não seria apenas um "aperfeiçoamento" do atendimento das Casas dos Expostos, mas apresenta "a Roda como a precursora da creche".

Os textos que tratam do início das creches — Sposati (1988), Kuhlmann (1991), Haddad (1993), Oliveira (2005), entre outros — apontam a marcante presença da concepção assistencialista e procuram situar essa instituição no contexto socioeconômico que se estabeleceu no Brasil. Houve uma necessidade de adaptar as crianças e suas famílias aos novos padrões e modelos, que foram reestruturados nessa nova ordem social, sendo que a creche cumpriu esse papel em relação às famílias mais pobres.

1.2. A padronização das camadas populares sob a ótica burguesa e higienista

O Brasil, que há pouco deixara de ser colônia de Portugal, iniciava um período de mudanças, tanto política e econômica quanto social. Saía de uma estrutura predominantemente agrária para uma estrutura agroexportadora, seguida de um processo de industrialização.

No século XVIII, a Europa experimentou grandes mudanças. Gambi (1999) descreve algumas delas que iriam influenciar o mundo todo e dar um novo ordenamento à história da humanidade.

> [...] a difusão de idéias em nível quase de massa (através de livros, imprensa diária e periódica, opúsculos etc.), manifestaram-se na sua

> forma orgânica uma sociedade e uma cultura laicizada, um homem-indivíduo que é um novo sujeito social, uma nova imagem do Estado e da economia que vem romper definitivamente com a sociedade da ordem do *Ancien Régime*, realizando pela primeira vez uma sociedade moderna no sentido próprio: burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais etc.), cada vez mais participativa, e inspirada no princípio-valor da liberdade (GAMBI, 1999, p. 324).

A Revolução Industrial, segundo Velho (1987), criou um tipo de sociedade cuja complexidade estava fundamentalmente ligada a uma acentuada divisão social do trabalho, a um espantoso aumento da produção e do consumo.

No Brasil, por sua vez, a modernização da riqueza — que foi se caracterizando a partir do final do século XIX — não foi como na história da burguesia da França, da Inglaterra e de outros países europeus, ou seja, não ocorreu devido a medidas radicais e lutas pela obtenção do poder. Nossa modernização "se dá no marco da tradição; o progresso ocorre no marco da ordem; as transformações sociais e políticas não se baseiam em acentuadas e súbitas rupturas sociais, culturais, econômicas e institucionais. O novo surge como um desdobramento do velho" (MARTINS, 1994, p. 30).

A economia cafeeira — que, em São Paulo, veio se desenvolvendo desde o Segundo Império — expandiu-se causando maior impacto na capital paulista a partir do século XX. Para o plantio do café, era necessário dispor de grande quantia de capital; este era utilizado tanto na preparação das terras e na plantação como na manutenção da mão-de-obra escrava. O capital do produtor, portanto, ficava empenhado por 5 a 6 anos. A produção cafeeira se manteve com a mão-de-obra escrava mesmo após a abolição do tráfico negreiro, em 1850 (SPOSATI,1988).

O desenvolvimento capitalista no Brasil organizou-se por meio de duas forças: internamente, por meio de articulação do urbano-comercial, que se transformou em urbano-industrial (ou seja, o próprio capital cafeeiro promoveu a expansão industrial)

e externamente, por meio dos países centrais, com seu desenvolvimento capitalista e processo de industrialização em franca expansão. Essas forças necessitavam de mais mercados consumidores para o escoamento de sua produção industrial, o que acarretou um "estado de conciliação permanente, entre os setores dominantes internamente e destes setores com os grupos capitalistas dos países centrais" (FERNANDES, 1975, p. 241).

Como não era mais interessante ao capital a mão-de-obra escrava, a mão-de-obra livre recebeu e dispôs de recursos para consumir, para mobilizar os capitais.

> Uma conjugação de fatores gerará a superação do regime escravagista, embora ele ainda se apresentasse imediatamente rentável à produção cafeeira. É principalmente na acumulação em escala ampliada que tal sistema vai se mostrando inadequado. Fazia-se necessário desvencilhar os capitais imobilizados, com o trabalhador cativo, para aplicação mais rentável (SPOSATI, 1988, p. 90).

O sistema de produção agroexportador no Brasil, cuja base era o trabalho escravo, transformou-se a partir do momento em que se fez necessária a utilização de mão-de-obra livre, introduzida no país pelos imigrantes estrangeiros (MERHY,1987). Uma mudança significativa começou a ocorrer no mercado de trabalho. O governo do Estado, a partir de 1881, passou a assumir as despesas com a imigração.

> [...] o fazendeiro pode estabelecer na cidade de São Paulo um contrato assalariado com o trabalhador estrangeiro, cuja oferta lhe é posta gratuitamente, sem despesas ou mobilização de capitais.
>
> Não há mais dúvida que antecede a relação entre o proprietário e o trabalhador. O que está em questão é somente a venda de sua força de trabalho, por um determinado salário. O processo de submissão do trabalho ao capital já está dado, visto que não cabe mais ao proprietário responsabilizar-se pelos custos da reprodução da força de trabalho. É o salário que definirá a exploração e, a partir dele, as formas de extração do trabalho, através do alongamento de jornadas, entre outras modalidades (SPOSATI, 1988, p. 91).

Em pouco tempo, o estilo de vida rural aristocrático, que a elite brasileira tentava importar de Portugal, foi substituído pela nova ordem: o padrão de vida burguês consolidou seus valores e seu modo de vida em efervescência na Europa e se espalhou pelo mundo. Assim a educação foi se firmando como um componente indispensável para a promoção do indivíduo.

Ao final do século XIX e início do século XX, com a expansão do capitalismo e da concepção burguesa de vida, houve uma preocupação com a formação de cidadãos sadios. Esse assunto passou a ser interesse de ordem pública e atingiu todos os segmentos sociais, foi se consolidando a importância da lei e sua análise para a prática social pelos juristas, médicos e políticos. Na verdade, a maior preocupação concentrava-se em enquadrar as classes populares às regras de moralização.

Com o impacto da abolição dos escravos, impôs-se como necessário um ordenamento com controle social para essa sociedade de homens livres. O novo Código Penal de 1890 foi um importante instrumento para a disseminação dessa nova ideologia, valorizadora do trabalho, da mão-de-obra livre, da família “saudável”, com regras ligadas à higiene social e aos costumes ordenados para a população (ABREU, 2004).

Essa preocupação com a família equilibrada e o ordenamento da população não foi privilégio da burguesia incipiente no Brasil. Já em 1685, o jesuíta Alexandre Gusmão publicara manuais de como as famílias deveriam criar seus filhos, demarcando os papéis na família: o homem deveria ser o provedor econômico, sem ter uma preocupação direta com os filhos, enquanto a mulher teria como responsabilidade educar os filhos, bem como cuidar com esmero do lar. A quebra dessas regras comprometeria o futuro dos filhos, segundo esses manuais.

Esses preceitos — fortemente marcados pela ideologia cristã de organização familiar — não conseguiram se estabelecer nestas terras, na época do Brasil Colônia, onde havia tantos grupos étnicos com sistemas culturais e sociais diversificados. Nos grupos em que as condições materiais de existência eram mais precárias, a exclusão e a miserabilidade obrigavam as famílias a encontrar outras formas de organização (VENÂNCIO, 2000)

Com a abolição dos escravos, as crianças e os adolescentes moradores das antigas senzalas não tinham onde ficar e sobravam para eles pouquíssimas opções. Acabavam perambulando pelas ruas das cidades ou continuavam nas fazendas em troca de cama e comida. Portanto, era um novo tipo de trabalho escravo, agora "voluntário" que ainda se perpetua — por exemplo, o trabalho infantil nas fazendas de cana-de-açúcar do Nordeste e de outras regiões do país. Segundo Priore (2000), a dicotomia da sociedade brasileira, dividida entre senhores e escravos, gerou distorções que estão presentes até hoje.

A rua como espaço de sobrevivência utilizado por crianças e jovens não é um fenômeno novo. A população de São Paulo praticamente quadruplicou em 10 anos, passando de 65 mil habitantes (em 1890) para cerca de 240 mil (em 1900). As crianças e os adolescentes nas ruas refletem, portanto, proporcionalmente, o número daqueles que compõem o cenário de miserabilidade nas ruas da cidade (SPOSATI, 1988).

Priore (2004) nos relata que, ao final do século XVIII, quando terminou a euforia da mineração, as crianças oriundas de lares que eram mantidos por mulheres livres e forras perambulavam pelas ruas, vivendo de esmolas e pequenos trabalhos informais.

> No início do século [XIX], com a explosão do crescimento urbano em cidades como São Paulo, esses jovens, dejetos do que fora o fim do escravismo, encheram as ruas. Passaram a ser denominados "vagabundos". [...] As primeiras estatísticas criminais elaboradas em 1900 já revelavam que estes filhos da rua, então chamados "pivettes', eram responsáveis por furtos, gatunagem, vadiagem [...] Hoje quando interrogados pelo Serviço Social do Estado, dizem com suas palavras o que já sabemos desde o início do século: a rua é um meio de vida (PRIORI, 2004, p. 13).

Portanto, medidas deveriam ser tomadas para impedir que os filhos das famílias pobres fossem para a rua. Mas como fazer se as famílias não possuíam condições de cuidar de seus filhos, seja por carência material, seja por questões estruturais e culturais diferenciadas da família burguesa? Em torno desse problema, médicos e juristas[3] tentaram descobrir uma forma de resguardar a infância, para que a rua não se tornasse forçosamente a forma de sobrevivência dessas crianças.

A cidade de São Paulo entrou em um ritmo acelerado e alterou sua fisionomia, começando a assumir características de metrópole. As contradições de uma nova sociedade que se denominava "livre" se expressaram e se revelaram na utilização desse tempo e espaço ordenados, sob uma ótica burguesa e higienista. A razão de São Paulo institucionalizar as práticas sanitárias como prioridades em suas ações teve uma relação direta com a nova dinâmica social e política da cidade.

> [...] a passagem, no interior da agroexportação cafeeira, da fase urbano-industrial [...] traz no seu cerne os determinantes de uma nova dinâmica social e política. Esse processo se faz acompanhar por um conjunto de iniciativas, por parte dos setores dirigentes da sociedade paulista, que respondem a demandas nele emergentes, entre as quais identifica-se a institucionalização de práticas sanitárias (MERHY, 1987, p. 63).

---

[3] A ciência, ocupando lugar de destaque no século XIX, avançou em diversos campos do conhecimento humano. Mesmo com o mote da Revolução Francesa de igualdade entre os homens, surgiu o conceito de *raça* e, com ele, a afirmação da diferença biológica, que se tornou a base para justificar o domínio ocidental dos homens brancos sobre os povos considerados "primitivos". Jaco-Vilela, Espírito Santo e Pereira (2005) afirmam que no Brasil "essas idéias refletem-se no pensamento dos estudantes de medicina e médicos da época, profissionais que representam o pensamento de uma elite destinada a dirigir o destino do país, identificar seus problemas e criar possíveis soluções. Isto é o que muitos autores denominam de 'intervenção médica' na sociedade". Os juristas aliaram-se ao Estado e, juntos, impuseram por meio do consenso os valores aceitos como padrão.

Um conjunto de ações compunha as chamadas *práticas sanitárias* — que se pautavam nas atividades de saneamento do meio, na repartição dos serviços técnicos de água e esgotos e, principalmente, na construção de uma infra-estrutura material e organizacional. Tais empreendimentos viabilizavam o combate de certas doenças infecciosas como a principal questão de saúde. As epidemias que ocorriam em São Paulo eram prejudiciais a essa sociedade, provocando reações de imigrantes estrangeiros, que compreendiam a mão-de-obra utilizada na produção agroexportadora. Em razão das precárias condições de vida, alguns países europeus começaram a fazer restrições ao envio dos imigrantes. Medidas urgentes necessitavam ser tomadas para não dificultar a expansão desenvolvimentista, assim como para melhorar a qualidade de vida da população paulistana (MERHY, 1987; MASCARENHAS,1973).

As camadas populares deveriam ter hábitos e valores de acordo com a ótica higienista. Para isso, elas se tornaram

> [...] alvo de especial atenção no momento que o trabalho compulsório passava a ser trabalho livre. Neste sentido, medidas foram tomadas para adequar homens e mulheres dos segmentos populares ao novo estado de coisas, inculcando-lhes valores e formas de comportamento que passavam pela rígida disciplinarização do espaço do tempo e do trabalho, estendendo-se às demais esferas da vida (SOIBET, 2000, p. 362-363).

1.3. Os espaços e a conduta demarcados para a mulher

Toda essa onda de transformações e as novas necessidades impostas pelo capital tiveram profundas influências na sociedade, marcando a família e, de modo especial, a mulher. A família burguesa formada no início do século XX, no Brasil, é bem caracterizada por D'Incao (2000, p. 223):

> [...] Presenciamos, ainda, nesse período o nascimento de uma nova mulher nas relações da chamada família burguesa, agora marcada pela valorização da intimidade e da maternidade. Um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, as crianças desobrigadas de qualquer trabalho produtivo representam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível. Verdadeiros emblemas desse mundo relativamente fechado, a boa reputação financeira e a articulação com a parentela como forma de proteção ao mundo externo também marcaram o processo de urbanização do país.

A individualização da vida burguesa refletiu-se diretamente na família, que passou pelo processo de privatização. A tênue divisa entre a família e a comunidade — que marcava a família tradicional — foi substituída por barreiras de proteção, que salvaguardam a intimidade do lar. “A família nuclear moderna nasceu no abrigo da domesticidade” (SHORTER, 1975, p.11).

Adequadas à nova concepção burguesa de *família*, as casas com seus quartos interligados passaram a possuir corredores internos, garantindo maior privacidade. “O desenvolvimento das cidades e da vida burguesa no século XIX deixou ainda mais claros os limites do convívio e as distâncias sociais entre a nova classe e o povo” (D’INCAO, 2000, p. 228).

A classe social marcava a diferença quanto ao comportamento das mulheres. Assim, vem de longa data atribuir comportamento licencioso às mulheres com parcos recursos financeiros. Se as mulheres no início do século passaram a ocupar os espaços públicos, locais predominantemente masculinos, deveriam estar acompanhadas e agir de acordo com o esperado.

A rua não deveria ser um espaço adequado para a utilização rotineira da mulher, ainda vista como uma figura frágil a ser protegida. No entanto, a estrutura familiar das mulheres pobres fazia com que a utilização do espaço público fosse algo normal para sua rotina, ou seja, o espaço público era necessário para sua sobrevivência — e isso ocasionava determinados ajuizamentos sobre sua conduta.

Com a justificativa de proteção e resguardo dos valores caros à família, estabeleceu-se o que era adequado e moralmente aceito nessa nova ordem. Soibet (2000, p. 365) afirma o que a rua simbolizava:

> [...] o espaço do desvio, das tentações, devendo as mães pobres, segundo os médicos e juristas, exercer vigilância constante sobre suas filhas, nesses novos tempos de preocupação com a moralidade como indicação do progresso e civilização. Essa exigência afigurava-se impossível de ser cumprida pelas mulheres pobres que precisavam trabalhar e que para isso deviam sair às ruas à procura de possibilidades de sobrevivência.

Analisando as mulheres pobres no Brasil urbano, Soibet (2000) afirma ainda que as prescrições dos juristas sobre a improbidade de a "mulher honesta" sair sozinha tinha como base o comportamento dos segmentos médios e elevados da sociedade. Ainda que não houvesse apenas os valores morais indicando a conduta adequada para as mulheres, naquele momento havia o respaldo da ciência.

> As imposições da nova ordem tinham o respaldo da ciência, o paradigma do momento. A medicina social assegurava como características femininas, por razões biológicas: a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal. A sociedade se articulava em torno destes princípios, o que era relativamente fácil às classes sociais de maior poder aquisitivo que podiam permanecer em casa cuidando de seus filhos e dedicando-se à filantropia (SOIBET, 2000, p. 290).

A preocupação com essa disciplina da utilização do tempo e do espaço das classes mais pauperizadas era um dos focos principais nessa nova ótica de desenvolvimento e aquisição de hábitos mais refinados para essa sociedade que se fazia tão cosmopolita com a influência européia.

A proposta destacada nesse cenário era o atendimento de crianças na forma de externato e não de internato. A creche cumpriria, assim, parte desse papel da guarda das crianças enquanto as mães trabalhavam. Seu papel formador — ainda que não reconhecido — esteve desde então presente em seus objetivos, pois, além

dos cuidados com as crianças, que se fazia necessário devido à peculiaridade da faixa etária atendida pela creche, era preciso disciplinar e educar essas crianças para que aprendessem a agir em consonância com os valores aceitos socialmente, tanto para as crianças como para suas famílias.

Cabe ainda afirmar que, embora certas imposições feitas pelo capital tivessem determinado certos rumos socioeconômicos que se espraiaram a outras áreas da convivência humana, não há como negar que a infância passou a ocupar um espaço importante que, por muito tempo, lhe foi negado. A creche significou, de fato, um salto qualitativo em relação às Rodas. Também a exigência crescente para a mulher de inserir-se no mercado de trabalho fez com que a creche fosse um espaço a ser pensado e melhorado para a facilidade das famílias, assim como para o bem-estar das crianças.

Entender que o melhor para a criança seria estar junto com sua mãe e, ao mesmo tempo, perceber que havia a necessidade de uma instituição que desse atendimento a essa criança enquanto sua mãe estivesse trabalhando faz parte de um rol de contradições que compõe a própria história da creche. Por isso, faz-se necessário um maior aprofundamento sobre a composição histórica que gerou tal instituição — o que é feito nos próximos itens deste capítulo.

1.4. O atendimento institucionalizado da criança pobre

As primeiras idéias lançadas sobre uma instituição que atendesse a crianças oriundas de famílias pobres, mas sem internação, começaram a ser veiculadas por meio de um periódico denominado *A Mãe de Família.* Esse jornal carioca era, nas

palavras de Moncorvo (1926,p. 120), “destinado a incutir no espírito das mães as então modernas noções de utilidade á bôa creação de seus filhos” [4].

O jornal iniciou suas atividades em 1879, e dedicou os seis primeiros números a um artigo escrito por Kossuth Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, que manifesta na referida matéria o intuito de sensibilizar a sociedade brasileira, “especialmente as mães de família, para a importante questão das creches, vulgarizar sua idéia entre nós, mostrar suas vantagens” (VINELLI, 1879, apud KUHLMANN, 2005a, p. 69).

Nesse artigo, o doutor Vinelli sintoniza-se com os fatos daquela época, prevê as transformações das relações de trabalho no país, e revela a preocupação com o problema social decorrente da Lei do Ventre Livre, encaminhando para as senhoras o problema da educação das crianças de suas escravas.

> [...] Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturazinhas que hoje embalamos descuidadosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos da nossa tranqüilidade e, quiçá, mesmo da nossa honra (VINELLI, 1879, apud KUHLMANN, 2005a, p. 69).

Segundo Kuhlmann (1991), no ano de 1899 ocorreram dois fatos que são marcos desse período analisado: a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro) e a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (instituição pioneira que teve grande influência abrindo filiais em todo o país).

---

[4] O livro de Moncorvo, *Histórico da protecção da* inf*ância no Brasil:* 1500-1922, traz diversos artigos relevantes sobre a trajetória de proteção à infância. Optamos por manter a grafia original do texto tal qual citado no livro de Moncorvo de 1926.

O discurso de criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, citado no livro de Moncorvo, revela a preocupação da falta de uma instituição destinada à educação infantil: “[...] e a creança desde o seu período de sua formação no ventre materno até o desabrochar dos 7 ou 8 anos, onde encontra o socôrro nesta cidade?” (MONCORVO, 1926, p. 141). Se o discurso expresso na criação desse instituto enfatizou a preocupação com a falta de instituições destinadas à educação infantil, o artigo de Vinelli de 1879 — veiculado em jornal destinado às mães burguesas, citado por Kuhlmann (2005a) — revela o risco que seria não educar essa criança, ou a responsabilidade de essa criança crescer no sagrado lar burguês.

A creche — uma exigência da própria burguesia incipiente no Brasil — orbitaria pelo campo da benemerência do assistencialismo e não pelo do direito, cumprindo mais uma função social no sentido moralizante de salvaguardar a infância do ócio e da gatunagem, do que no sentido de atender à necessidade da família de baixa renda, que passou a ter uma inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho.

O estabelecimento de direitos, principalmente das camadas populares, foi constituído mediante demandas que se instituíram, mas sempre como medidas paliativas e como “amortecimento” dos conflitos. Discorrendo sobre os direitos sociais no século XX, Marshall (1967, p. 88) afirma:

> [...] os direitos sociais compreendiam um mínimo e não faziam parte do conceito de cidadania. A finalidade comum das tentativas voluntárias e legais era diminuir o ônus da pobreza sem alterar o padrão de desigualdade, da qual a pobreza era, obviamente, a conseqüência mais desagradável.

Em um artigo datado de 1881, o doutor. Carlos Costa, então relator do jornal *A Mãe de Família*, faz “um appello ás senhoras fluminenses para que constituíssem

uma forte associação que creasse créches e asylos para creanças" (MONCORVO,1926, p. 109). Apelos como este eram vistos pelas senhoras das famílias burguesas como uma tarefa humanitária a favor da família monogâmica e estruturada. Para tanto, a moralização dos costumes das classes populares era considerada fundamental, segundo a ótica burguesa que contava com o parecer e o empenho de médicos, juristas e políticos.

> Para muitos juristas, médicos e políticos preocupados com a reforma e moralização dos costumes populares, realizar esta tarefa era um enorme desafio, posto que consideravam os populares em geral, e os negros em particular, como portadores do vício da escravidão, tais como propensão à doença, à falta de hábitos de poupança, à tendência a ociosidade, a não preocupação com a educação dos filhos e, por extensão, a não valorização dos laços de família, do casamento e da honra feminina (ABREU, 2004, p. 291).

À medida que se ampliou a rede de atendimento à educação infantil, a influência de diversas teorias psicopedagógicas direcionou o tipo de atendimento oferecido e estabeleceu fronteiras razoavelmente flexíveis entre órgãos educacionais e assistenciais. Manteve-se, assim, um atendimento dualista, marcado inclusive por diferenças entre as classes sociais.

Para Kishimoto (1988), a pedagogia de Froebel — em plena expansão na Europa e nos Estados Unidos — preconizou o brincar como parte integrante do processo de seu desenvolvimento infantil e de sua educação. Defendeu que, por meio das brincadeiras, estabelecem-se relações entre os objetos culturais e a natureza. A teoria froebeliana considera o brincar como atividade espontânea da criança e seus dons e atividades como suporte para o ensino; por isso, permite a variação do brincar, ora como atividade livre, ora orientada.

De acordo com Kishimoto (1988), a palavra *Kindergarten* (cujo significado é "jardim de infância") foi adotada por Froebel, no século passado, para designar

instituições correspondentes ao tipo francês da escola maternal, abrangendo a educação e a assistência e destinando-se, de preferência, à criança pobre.

No Brasil, os jardins de infância froebelianos foram considerados uma inovação pedagógica e foram oferecidos à elite brasileira, em geral em instituições particulares. No caso de São Paulo, isso ocorreu na escola pública Caetano de Campos, que era freqüentada pela elite no início do século XX. A apropriação da pedagogia froebeliana estava relacionada ao tipo da instituição, ao período de seu funcionamento e, principalmente, à classe das famílias usuárias.

Em São Paulo desde 1920, a legislação previa a instalação de escolas maternais, cuja finalidade era cuidar dos filhos das mulheres operárias entre 2 a 4 anos. Já os jardins de infância se ocupavam da faixa etária de 4 a 6 anos.

> Se os jardins de infância utilizam a pedagogia froebeliana dos dons e ocupação, as creches e as escolas maternais, ao funcionarem em tempo integral, parecem impedidas de fazê-la, conforme mostra o Anuário de Ensino de 1935-36 [...] A terminologia do código de educação adotou este exemplo. Contudo, o uso nosso é denominar jardim da infância a instituição que se preocupa exclusivamente com a educação froebeliana, reservando o nome de escola maternal à que educa e presta assistência' (KISHIMOTO,1988, p. 39).

Em terras paulistas, Anália Franco criou a Associação Feminina Beneficente e Instructiva, que agregava creches, escolas maternais e asilos para órfãos, expandindo, por todo o estado de São Paulo, sua rede de benemerência. No início do século XX, o parque industrial de São Paulo contava com fábricas de pequeno e médio portes que começaram a incluir, entre seus benefícios, creche para suas funcionárias (KUHLMANN, 1991).

Nesse período, a construção das vilas operárias foi largamente difundida em São Paulo a exemplo de um modelo inglês que tomou corpo com a explosão demográfica nas cidades devido à Revolução Industrial. A primeira vila operária em

São Paulo foi a Vila Maria Zélia, que foi idealizada pelo empresário Jorge Luiz Street e inaugurada em 1917. Foi construída para três mil trabalhadores da Cia. Nacional de Tecidos Juta e possuía, em suas dependências, creches para atendimento aos filhos das funcionárias a partir de seu nascimento.

A vida, nesses núcleos, exigia adaptação dos trabalhadores a novos hábitos, disciplina rígida baseada no estilo fabril. Segundo Correia (1997, p. 12), a construção das vilas operárias "esteve inserida em estratégia de disciplina de mão-de-obra, fundamentada na sedentarização, na moralização dos costumes e na difusão de novas noções de higiene". A visão higienista que perdurou por várias décadas nas creches possui resquícios até hoje, como a rigidez nos horários, a preocupação excessiva com a higienização, o estilo fabril de divisão de tarefas, entre outros.

Após a Segunda Guerra Mundial, a psicanálise, então em franca expansão, tornou-se a base para vários discursos, estudos e teorias psicológicas que reforçavam a centralidade da relação mãe—criança como a base de um desenvolvimento saudável. Nas creches, esses discursos encontraram eco principalmente nas bases em que foram fundadas essas instituições.

> Tais discursos, baseados sobretudo nos estudos de John Bowlby sobre a carência dos cuidados maternos e de René Spitz sobre depressão analítica e hospitalismo, procuravam demonstrar que a ausência da relação afetiva mãe—criança, em determinados momentos da infância, tornava-se irreversível, podendo produzir personalidades delinqüentes e psicopatas. Assim a institucionalização, privando a criança dos cuidados maternos, acarretaria sérios prejuízos em seu desenvolvimento mental, físico e social (HADDAD, 1993, p. 27).

Desse modo, o discurso que apontava a privação da presença materna como prejudicial às crianças assumiu novas roupagens. Se a creche passou a ser vista como um "mal menor", não deixou de ser um equipamento portador de fortes

estigmas. Como instituição, sofreu (e ainda sofre) com as ambigüidades dos objetivos a que se destina e do projeto de mundo que carrega em suas ações e concepções, movendo-se de acordo com as teorias que vão sendo costuradas no tecido de sua história.

1.5. As creches como resposta às demandas sociais

A creche como preocupação direta da prefeitura da cidade de São Paulo ocorreu a partir de 1965 na gestão do prefeito Faria Lima. Em um primeiro momento, ele estabeleceu convênio com 12 creches particulares e, até o final de sua gestão, construiu 13 dessas unidades. Pela primeira vez, houve uma ação voltada ao atendimento para a faixa etária de 0 a 4 anos. Nessa gestão, também foi um marco importante a criação, em 1966, da Secretaria do Bem-Estar Social (Sebes), que acompanharia todo o processo da rede de creches na cidade (SPOSATI, 1988).

Até o início da década de 1970, a grande maioria das creches existentes na cidade de São Paulo pertencia à rede privada. O município possuía uma população de 750 mil crianças entre 0 a 4 anos (ROSEMBERG,1989). O modelo desenvolvido na prefeitura de São Paulo para o atendimento de creches era por meio de convênios com entidades. Em 1972, apenas 4 creches eram administradas diretamente pela Sebes e 12 por entidades subsidiadas pelo município (SPOSATI,1988).

Sposati (1988) cita um artigo da *Folha de S.Paulo*, de 24 de setembro de 1972, que nos traz uma noção da linha adotada pela prefeitura sobre a expansão da rede de creches, assim como nos revela a concepção que embasa a finalidade do equipamento. Esta não se distancia muito da proposta de creche do início do século:

instituição para pobres, com ênfase na formação de hábitos e no suprimento das carências familiares.

> A cidade deve receber mais 150 creches, nos próximos nove anos, para alojar crianças com até três anos de idade. A cada ano a prefeitura deve construir pelo menos 16 novas creches para que as crianças nascidas em São Paulo no fim desta década, nas famílias de poucas posses na cidade, não vejam suas perspectivas de vida comprometidas por deficiências afetivas e de alimentação. A exigência é fixada pelo Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado, promulgado no último dia do ano passado: o objetivo é pelo menos reduzir o quadro constatado em 71 pela Secretaria do Bem-Estar Social, em pesquisa realizada com as crianças matriculadas em creches municipais.
>
> O objetivo da implantação das creches — agora chamados de "Centros Infantis" pela Secretaria, na tentativa de vencer o estigma provocado pelo nome — é expresso de forma otimista pelo PDDI: "proporcionar assistência em alimentação e saúde, bem como formação de hábitos em alimentação e higiene, em regime de semi-internato".
>
> Trata-se de dar às mulheres pobres de São Paulo condições de trabalhar, deixando seus filhos em locais adequados, onde possam receber assistência digna e capaz de prepará-los para uma infância e adolescência normais. O prefeito Figueiredo Ferraz baixou, recentemente, uma ordem interna proibindo a divulgação de planos, projetos e intenções da Prefeitura. Por isso ninguém, na Secretaria do Bem-Estar Social, quer revelar os planos e desenvolvimento de Centros Infantis — apesar de recomendações do PDDI que, em última análise, exige que a cidade instale, em nove anos, três vezes o número de creches oficiais que possui atualmente (FOLHA DE S.. PAULO, apud SPOSATI, 1988, p. 287-288).

Com a intensificação do crescimento industrial, a cidade começou a atrair cada vez mais migrantes em busca de oportunidades nessa metrópole, que ocupava (e ainda ocupa) o posto de a mais desenvolvida do país. Contrastando com essa pujança industrial, houve a exacerbação entre a acumulação e a pobreza da cidade: uma lógica que privilegiava poucos e uma grande massa que se via desprovida das condições mínimas para uma vida digna.

Para compreender a realidade da cidade de São Paulo nessa época, é fundamental considerar o livro *São Paulo 1975:* crescimento e pobreza[5], de

[5] Este estudo foi realizado pelo Cebrap para a Pontifícia Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo no ano de 1976.

Camargo (1976), que apresenta a desordem do crescimento desenfreado da cidade sem planejamento, revelando a ótica perversa em suas formas de produção e distribuição da riqueza.

> Do ponto de vista das empresas, o importante era contar com uma força de trabalho abundante e barata, que permitisse a produção de um excedente elevado. A aceleração do fluxo migratório iria permitir a formação de um excedente de força de trabalho na cidade, tornando desnecessária a fixação do trabalhador na empresa. Por outro lado, o crescimento da população trabalhadora intensificou a pressão sobre a oferta de habitações populares. Ao mesmo tempo, valorizam-se os terrenos, tanto fabris como residenciais, tornando-se inconveniente para as empresas a construção de vilas operárias.
>
> As empresas transferiram, assim, o custo da moradia (aquisição, aluguel, conservação do imóvel) e os de transporte para o próprio trabalhador e os custos dos serviços urbanos básicos, quando existentes, para o âmbito do Estado. Deste momento em diante, as vilas operárias tendem a desaparecer e a questão da moradia passa a ser resolvida pelas relações econômicas no mercado imobiliário. Surge no cenário urbano o que será designado "periferia" (CAMARGO, 1976, p. 25).

Essa expansão da periferia foi fundamental para a organização da sociedade civil. As carências diárias sentidas pelos moradores dos bairros afastados do grande centro, que compunham a periferia da cidade, estavam diretamente associadas às precárias condições de vida, como moradia, serviços de saúde, transporte, creches.

O que de início eram apenas reclamações das mulheres que sentiam em seu cotidiano a ausência de investimento público, foi adquirindo força quando grupos em diversas regiões começaram a discutir seus problemas. Em plena ditadura militar, mesmo com os direitos cerceados, a sociedade civil encontrou formas de organização que iriam mudar o panorama das creches na cidade de São Paulo.

> [...] nos primeiros anos da década de 70, mulheres da periferia, principalmente em São Paulo, não se resignaram mais a ficar silenciosas diante da situação. Grupos de mães e donas de casa, organizadas em clubes de mães, associações ou sociedades amigos de bairros, começaram a se movimentar, por meio de abaixo-assinados e questionários junto aos moradores de seus bairros, para

> levantar seus principais problemas e decidir juntos como encaminhá-los (TELES, 2003, p. 75).

A partir dessas organizações participativas, eclodiram diversos movimentos sociais que possibilitaram a ampliação da base democrática de controle social sobre as ações do Estado. O chamado *milagre econômico* apregoado pelo governo gerou um processo de acumulação de capital, aumento das desigualdades sociais e pauperização abrangendo amplas camadas da sociedade. A perda do poder aquisitivo do chefe de família fez com que as mulheres se incorporassem cada vez mais no mercado de trabalho e forçassem a demanda por construção de creches na cidade de São Paulo.

Vários movimentos populares surgiram no final da década de 1970 e início dos anos 1980. As mulheres ocuparam uma posição de destaque, pois participaram intensamente de diversas organizações. A partir de 1975, começaram a surgir no Brasil organizações feministas cujas integrantes — mesmo pertencendo às camadas médias da população — entenderam que a luta por creche é uma luta por direitos das mulheres e desempenharam um papel muito importante nessa composição de forças. Em todos os movimentos, a reivindicação por creche passou a ser uma das principais bandeiras de luta (ROSEMBERG, 1984).

O primeiro ato público de mulheres realizado em São Paulo no ano de 1975 — patrocinado pelo Centro de Informações da ONU e da Cúria Metropolitana de São Paulo (a carta programática desse evento) — revelou a importância dada à questão da creche na cidade de São Paulo: “é necessário que todas as mulheres, os representantes das sociedades amigos de bairro, clube de mães e interessados em geral desenvolvam juntos um programa que venha resolver o problema de creches na cidade de São Paulo” (REVISTA BRASIL MULHER, apud ROSEMBERG, 1984, p. 76).

Apesar da importância da creche para os movimentos, esta era objeto de disputas e divergências. Em um primeiro momento, a Igreja resistiu à proposta de creches, usando como argumento salários dignos para que a mulher não precisasse trabalhar fora, ou seja, a creche era vista como “algo ameaçador para a família” (CAMPOS, 1990, p. 220).

As mulheres dos bairros populares sentiam, em seu cotidiano, a falta da creche e precisavam de soluções imediatas. Muitas organizaram creches comunitárias utilizando espaços cedidos pelas paróquias, pela sociedade amigos de bairros, e outros. Várias dessas iniciativas tiveram subsídios da Secretaria do Bem-Estar Social, que estabelecia convênios para atender essas pequenas entidades.

As creches comunitárias que surgiram nessa época foram importantes para encaminhar as discussões dos grupos a respeito do tipo de educação que deveriam ter as crianças, assim como das grandes dificuldades materiais que encontravam para a realização dos projetos educativos.

> [...] Ganhava força, junto aos grupos, a proposta de creches diretamente administradas pelo município, que deveriam contar com boas instalações, quadro de pessoal adequadamente remunerado, material pedagógico, alimentação balanceada etc. Ou seja, a demanda popular encaminhava-se na direção da proposta que já existia, e que agora já era hegemônica no próprio órgão oficial; até que ponto a interação com os técnicos da prefeitura, que ocorria em certos casos, contribuiu para isso, é difícil de avaliar (CAMPOS, 1990, p. 221).

As diversas formas de luta por creche multiplicaram-se na cidade. Se, de início, apareceram isoladas entre si, acabaram se organizando e se tornando um movimento unitário. O Movimento de Luta por Creches era integrado por grupos de mulheres associadas ou não à Igreja católica, aos partidos políticos, às feministas, aos intelectuais, aos grupos independentes e até a pequenos grupos dispersos de moradores que reivindicavam a creche apenas em seus bairros (ROSEMBERG, 1984).

No I Congresso da Mulher Paulista, em 1979, o Movimento de Luta por Creches foi oficializado e assumiu como proposta a criação de uma rede de creches integralmente mantida pelo município. Nesse evento, portanto, o tema *creche* se destacou como a reivindicação principal e mais bem elaborada, fazendo parte das exigências das congressistas: "[...] creches totalmente financiadas pelo Estado e empresas, próximas aos locais de moradia e trabalho, que não sejam meros depósitos de criança e que contem com a participação dos pais nas orientações pedagógicas" (TELES, 2003, p. 103).

O poder público municipal, por meio da Coordenadoria do Bem-Estar Social (Cobes), responsabilizou-se pelo atendimento às reivindicações. O órgão assumiu uma posição clara em tornar pública a quantidade de creches necessárias na cidade, que em 1979 eram em torno de 830 — tal fato deu elementos concretos para dimensionar e unificar a luta das mulheres (SPOSATI, 1988).

Para se ter uma idéia do que significou a pressão do Movimento de Luta por Creches, basta observar a expansão da rede de creches. Segundo a *Revista Escola Municipal de São Paulo* citada por Sposati (1988, p. 229), em 1969, eram 16 equipamentos; em 1970, continuaram os mesmos 16; em 1979, passaram para 25; em 1980, saltaram para 43; em 1981, chegaram a 102 equipamentos, quadruplicando, portanto, em dois anos o número de creches.

Rosemberg (1984, p. 77) acentua também a fase entre os anos de 1982 e 1984, na qual houve um *boom* na expansão da rede em torno de 43%. Mas enfatiza que, apesar desse aumento da rede, pouco se alterou a legislação sobre a creche nesse período. Houve apenas um dispositivo introduzido na Constituição paulista que dispunha sobre a criação de creches para os filhos das funcionárias públicas até os 7 anos de idade. Por conta desse dispositivo, na gestão do governador Montoro

foram criadas mais de uma centena de creches que passaram a se denominar no estado de São Paulo de *Centros de Convivência Infantil* — a mudança do nome foi devido ao preconceito e ao estigma da palavra *creche* para os funcionários públicos (TELES, 2003).

Uma pesquisa realizada por Campos (1990) sobre o Movimento de Luta por Creches na cidade de São Paulo aponta que o fortalecimento das reivindicações dessa luta se deu a partir das interações entre três tipos de protagonista, que deram forma à questão da creche:

- os grupos de mulheres dos bairros periféricos, que tinham a creche como uma necessidade premente;
- o movimento feminista, que deu a conotação política do movimento por entender que a luta se articulava em defesa dos direitos das mulheres e da responsabilidade coletiva pela socialização das crianças;
- os técnicos da Secretaria Municipal do Bem-Estar Social, que defendiam uma rede de creches públicas perto dos locais de moradia.

O Movimento de Luta por Creches desempenhou um importante papel para a educação infantil na cidade de São Paulo, trouxe para o cenário discussões fundamentais para a compreensão do universo da creche, sua função sócio-educativa e sua importância para a família trabalhadora. O grande potencial do movimento continuou expandido-se à medida que ultrapassou a luta pela construção dos equipamentos destinados às crianças pequenas e acompanhou a implantação das creches, fiscalizando a qualidade dos serviços realizados. Essas ações davam ainda mais crédito ao movimento e maior empenho na luta.

Pelo fato de as reivindicações terem partido das camadas populares, o processo teve melhores condições de ser legitimado. Como a pressão era muito

intensa, o movimento foi se expandindo de bairro a bairro. A força do movimento também se expressou no momento da composição da equipe de trabalho das creches, porque as próprias pessoas que compunham o Movimento de Luta por Creches de seus bairros acabaram sendo contratadas pela prefeitura, à medida que as creches foram inauguradas.

Essa opção de contratar as próprias pessoas do movimento revelou-se problemática, uma vez que, além de esvaziar o movimento, trouxe um certo afrouxamento na avaliação do serviço prestado. Para Campos (1991, p. 62), a contratação de militantes do movimento, que reivindicavam trabalhar na creche, provocou um "deslocamento do eixo de luta, confundindo interesses da população com questões de cunho mais corporativo".

Apesar de a escolha dos funcionários favorecer aqueles que participavam mais ativamente do movimento ou aqueles por eles indicados, a garantia da contratação se dava normalmente com o aval do vereador da região que ficava com a palavra final. Essa relação de poder estabelecida com os políticos vem de longa data na sociedade brasileira. Para Martins (1994, p. 29), o clientelismo político é intensamente presente no Brasil: "Não só os pobres, mas todos os que, de algum modo, dependem do Estado, são induzidos a uma relação de troca de favores com os políticos".

O Movimento de Luta por Creches esmoreceu devido a algumas questões que se tornaram cruciais para que não houvesse continuidade das reivindicações para a expansão da rede de creches. Essas questões eram as divergências políticas que levaram diversos integrantes a se dispersar em partidos políticos, ou a perder a força de participação, como os grupos feministas que exerceram grande influência no início do movimento, mas depois passaram a priorizar outros temas em seus

encontros. Rosemberg (1984, p. 78) aponta que “o Movimento de Luta por Creches também esmorece no interior do próprio movimento de bairro”.

O Estado destinou as vagas para as creches pelo critério de seleção de corte de renda, assim apenas as famílias com renda de até dois salários mínimos teriam possibilidade de vaga para seus filhos. Muitas mulheres que participaram ativamente do movimento ficaram fora da possibilidade de ser atendidas — este foi um golpe fatal na mobilização popular em torno da creche.

As creches passaram a ser reconhecidas pelo Estado e sua função foi entendida como de “guarda e assistência à criança pobre”. Os técnicos responsáveis pela implantação dos programas seguiram uma linha de educação compensatória, em vigor não só nos órgãos de Bem-Estar Social como também na educação (HADDAD, 1993).

Rosemberg (1984, p. 78), analisando esse período, conclui que “apesar das conquistas conseguidas, a mobilização das mulheres no período não foi suficiente para romper o círculo da creche: ou seja, de ser uma instituição provisória, destinada apenas a algumas mães”.

Os diversos movimentos populares que se multiplicaram na década de 1980 tiveram, em muitas cidades, grande influência na abertura do processo democrático no Brasil, redefinindo as relações entre Estado e sociedade e obtendo fundamental importância política.

> Dentro do longo processo de emergência da sociedade civil brasileira, pode-se afirmar que os anos 80, apesar de considerados como anos perdidos do ponto de vista econômico, foram anos de importantes conquistas por parte de diversos atores da sociedade civil, em especial dos movimentos sociais. Estes movimentos, que vinham se organizando desde os anos 70, fortaleceram-se nos anos 80 e imprimiram importantes marcas na Constituinte de 1988 (PONTUAL, 2000, p. 13).

1.6. A transição das creches para a Secretaria Municipal de Educação

No Brasil, a educação infantil foi, por muito tempo, relegada a segundo plano. A partir da Constituição de 1988, a criança passou a ser sujeito de direitos, sendo esses direitos dever do Estado, conforme versa no artigo 208, inciso IV da Constituição federal de 1988: “[...] dar atendimento em creches em pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos”. Esse direito é estendido aos trabalhadores: homens e mulheres, no campo e na cidade, conforme o texto constitucional no artigo 7, inciso XXXV: “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 6 anos de idade em creches e pré-escolas”.

De forma inédita, a Constituição brasileira faz referências a direitos específicos, que não são apenas circunscritos à família, entendendo que o atendimento das crianças pequenas em creches e pré-escolas seja um direito à educação.

No artigo 205 da referida Constituição, a educação é entendida como direito de todos e dever do Estado e da família: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Na esteira de garantir a cidadania das crianças e de seus direitos resguardados, houve a promulgação da Lei nº 8.069 de 1990, que é o Estatuto da Criança e do Adolescente. Este dispõe no artigo 53:

> A criança e o adolescente têm como direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:
> **I** — Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
> **II** — Direito de ser respeitado por seus educadores;
> **III** — Direito à educação de qualidade e cuidados especiais;

> **IV** — Direito de, em qualquer circunstância, receber proteção e socorro;
> **V** — Acesso à escola pública gratuita próxima de sua residência.

Parece algo tão elementar legislar sobre o direito das crianças e dos adolescentes com relação a assegurar-lhes o direito de ser respeitado por seus educadores ou no tocante a ter igualdade de condições para acesso e permanência na escola. No entanto, acompanhando a história recente dos abusos cometidos contra a infância, é possível dimensionar a importância do peso dessa legislação.

Outra importante conquista foi a Lei Orgânica do Município de São Paulo, de 1990, (SÃO PAULO,2006,p. 63) que diz no artigo 200:

> A educação ministrada com base nos princípios estabelecidos na Constituição da República, na Constituição Estadual e nesta Lei Orgânica e inspirada nos sentimentos de igualdade, liberdade e solidariedade, será responsabilidade do município de São Paulo, que a organizará como sistema destinado à universalização do ensino fundamental e da educação infantil.

Essa lei entrou em consonância com a linha estabelecida na Constituição Federal de 1988, em que a descentralização passou a ser um processo de mudança no papel dos entes federativos. Em 1996, foi estabelecida a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe em seus artigos 29 e 30:

> Art. 29 — A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
>
> I — creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
>
> II — pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

A LDB de 1996 não só assegurou as garantias da Constituição de 1988, como também trouxe uma importante definição em relação à educação infantil, que obteve

o *status* de ser a primeira etapa da educação básica, saindo do campo da assistência para a educação.

Na cidade de São Paulo, o processo de transição das creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria Municipal de Educação (SME) envolveu diversas atividades com intensa mobilização e discussão, tanto das Secretarias com seus órgãos competentes como dos profissionais das creches públicas da cidade, levando a um ganho qualitativo em evidenciar a discussão em torno de questões ligadas à educação e aos cuidados de crianças pequenas.

Diante do imperativo da efetivação do campo de trabalho das creches ser dentro da Secretaria Municipal de Educação, o Núcleo de Educação Infantil da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) dessa Secretaria assumiu os encaminhamentos pedagógicos para o que denominaram de *Construção da Educação Infantil no Município de São Paulo*.

Para dar conta dessa árdua tarefa, a Secretaria expandiu o Núcleo de Educação Infantil da Diretoria de Orientação Técnica inserindo os representantes das Diretorias Regionais de Ensino Municipal (DREMs). Iniciou suas atividades em junho de 1999. A Secretaria de Assistência Social, juntamente com os técnicos da Coordenadoria de Assistência à Infância, central e regional, realizaram estudos sobre gerenciamento, proposta pedagógica e supervisão de creches.

Percebendo a importância do processo partilhado que deveria envolver a passagem das creches da SAS para a SME, técnicos da SAS foram designados para compor a Comissão Intersecretarial (SAS/SME) que foi oficializada por meio do Decreto nº 38.869, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre as diretrizes para a integração das creches para o Sistema Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 1999).

A partir do ano 2000, procurou-se continuar as discussões das questões ligadas ao processo de integração da educação infantil no município de São Paulo. Assim, algumas estratégias foram pensadas e elaboradas pelo Núcleo Expandido Intersecretarial de Educação Infantil com o objetivo de ampliar o debate da educação infantil.

Ao final da gestão do prefeito da cidade de São Paulo Celso Pitta, em 2000, a Secretaria de Assistência Social (2000b) — por intermédio do Decreto nº 38.869, que dispõe sobre as diretrizes para a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino — publicou a Portaria 15 de 2000, dando encaminhamento às crianças de 4 a 6 anos para atendimento nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e estabelecendo data limite para a permanência das crianças desta faixa etária nas creches de São Paulo.

> Creche: serviço com a finalidade de proporcionar um atendimento de qualidade à criança de 0 a 3 anos e 11 meses, oferecendo proteção e desenvolvimento através de ações sociais e educativas complementares à ação da família. O atendimento às crianças de 4 a 6 anos, atualmente na rede de creche da SAS, será assegurado até 31-12 -2000, definindo para o próximo ano o atendimento conforme o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por conta dessa portaria, 27 mil crianças entre 4 e 6 anos deveriam ser transferidas para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs). A argumentação da Secretaria era que o objetivo seria dar cumprimento à Lei de diretrizes e bases (BRASIL, 1996) em relação a seu artigo 30, que dispõe:

> A educação infantil será oferecida em:
>
> I — creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
>
> II — pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

> Parágrafo único — Os equipamentos referidos no "caput" deste artigo manterão atendimento adequado para crianças a partir de 4 (quatro) anos de idade, a fim de garantir-lhes a oferta de conteúdo pedagógico próprio a essa faixa etária, obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases.

Diversas manifestações ocorreram na cidade, principalmente na zona sul de São Paulo. Pais e entidades conveniadas reivindicavam o direito de as crianças permanecerem nas creches, assim como a ampliação de vagas nas EMEIs. As creches públicas — no caminho inverso das conveniadas — em sua grande maioria eram favoráveis que a creche atendesse apenas a faixa etária de crianças até 3 anos, uma vez que, além de ser a maior porcentagem de sua demanda, a estrutura física dos equipamentos era mais adequada para o atendimento dessa faixa etária.

Antes mesmo de assumir a prefeitura de São Paulo, a prefeita eleita Marta Suplicy foi solicitada por pais e entidades para um posicionamento a respeito das crianças acima de 4 anos, assumindo o compromisso de que as crianças iriam permanecer nas creches, se assim fosse do interesse de seus pais. Um mês após sua posse, publicou o Decreto Municipal nº 40.268, mudando a denominação de *creche* para *Centro de Educação Infantil*, podendo, portanto, satisfazer a exigência da LDB sobre a questão de creches e pré-escolas, juntando ambas as ofertas em um só tipo de equipamento. "A partir de 1º de julho de 2001, as creches municipais das redes direta e indireta passam a denominar-se Centros de Educação Infantil (CEI), mantido o cumprimento do disposto no parágrafo único do art. 1º deste decreto" (SÃO PAULO, 2001)

O ano de 2001, no âmbito das creches, foi tomado com as discussões referentes à transição desses equipamentos públicos da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação. Diversas frentes de trabalho formaram-se de acordo com os interesses que surgiram no transcorrer do processo de transição. Houve uma forte preocupação com o que ocorreria com o quadro de

profissionais que compunham a creche e pertenciam ao quadro profissional da Secretaria de Assistência Social (SAS).

As discussões foram acaloradas de ambos os lados. Aqueles que pertenciam à SAS reivindicavam o direito de compor o quadro do magistério, uma vez que desempenhavam uma função educativa, ainda que não reconhecida. Os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME), por sua vez, em defesa do estatuto do magistério, não viam como inserir esses profissionais no quadro do magistério, pois não havia como conciliar a entrada em tal quadro sem a realização de concurso público, conforme delibera a Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal.

Concomitante a essas questões, foram discutidos o cuidar e o educar, as políticas públicas para educação infantil, a formação dos profissionais, o currículo e outros temas afins. Dada a complexidade dessa transição, as comissões estabelecidas — compostas de técnicos da SAS, diretores de equipamento social e supervisores da SME — ampliaram-se, integrando mais diretores de equipamento social para compor em cada núcleo de ação educativa um pólo de discussão com os profissionais que faziam parte do agrupamento das creches e das EMEIs da região.

Após cinco anos desde que as creches vieram definitivamente para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, os que estão dentro dos CEIs ainda se sentem em processo de transição. Muitos problemas ainda precisam ser discutidos, compreendidos e normatizados. Há avanços, mas também retrocessos, como, por exemplo, a excessiva burocratização da Secretaria de Educação que busca uma padronização de atendimento em suas unidades educacionais, desconhecendo a realidade do trabalho com crianças de 0 a 3 nos Centros de Educação Infantil.

Olhar o passado em busca de pistas para superar conceitos arraigados que influenciam nossa prática nas creches é apenas um dos vários desafios que se colocam no cotidiano dos CEIs, assim como compreender com qual imagem de crianças trabalhamos, descobrir com qual tipo de família idealizamos e com qual convivemos.

Após conhecer o surgimento da creche neste capítulo, pretendemos apresentar o nosso campo de pesquisa que é o Centro Educação Infantil Jardim Três Marias[6], mostrando a organização, a estrutura, o atendimento, a rotina, enfim, um pouco de sua história.

---

[6]Hoje, a denominação oficial é CEI Jardim Três Marias; no entanto, para nós, a palavra *creche* nos traz mais significado quanto ao trabalho desenvolvido e ao atendimento prestado. Optamos por empregar os dois termos nesta pesquisa: *CEI*, para se referir ao nome oficial, e *creche*, para o trabalho realizado. Ressaltamos que são entendidas como sinônimo; por isso, respeitamos o termo que foi utilizado pelas pessoas entrevistadas.

CAPÍTULO 2

O CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL JARDIM TRÊS MARIAS

Assim que nasça, apoderem-se dele
e não o abandonem até que não seja homem
Rousseau

Neste capítulo, pretendemos apresentar o Centro de Educação Infantil Jardim Três Marias, a fim de mostrar um pouco a forma de organização, a estrutura, os funcionários, o atendimento às crianças, as famílias. E como toda creche tem sua história, trazemos um pouco da história desse local — desde as mobilizações ocorridas para tornar possível sua construção até os dias atuais.

Neste momento em que a creche é parte integrante do sistema educacional, percebemos que alguns termos começam a mudar, por exemplo *creche* é chamada de *escola*; *criança* de *aluno*; *parque* de *pátio*. Mas consideramos que a creche possui suas características próprias e, por isso, essas denominações são inadequadas para a faixa etária atendida. Então, o que vem a ser esse equipamento público chamado *creche*?

Creche é creche, como preconiza o manual do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e o Conselho Estadual dos Direitos da Mulher e da Condição Feminina[1], ou seja, é um local que pode favorecer a criança em diversos aspectos.

> [...] um local destinado a favorecer o desenvolvimento da criança pequena, de 0 a 6 anos, em todos os seus aspectos. Onde, diariamente, a criança permanece durante um determinado número de horas, sendo cuidada por adultos, atendida em todas as suas necessidades básicas e retornando para sua casa no final do período. A creche é principalmente um lugar feito sob medida para a criança pequena, onde ela se socializa, estabelece relações afetivas diferentes daquelas que desenvolve em sua casa. Os benefícios da creche podem ser inúmeros tanto para a criança como para sua família e para a sociedade. Antes de mais nada, creche é... creche[2] (CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER; CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA, 1988b, p. 8).

---

[1] A Série de Manuais sobre Creche foi elaborada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo. Essa série foi distribuída em todas as creches da cidade de São Paulo e fez parte, por muitos anos, do acervo de documentos destinados à formação dos educadores. De forma inédita, questões sociais ligadas à mulher foram associadas ao significado da creche, ampliando a dimensão social e política desse tipo de atendimento.

[2] Esse trecho encontra-se no número 2 do manual, que aborda a temática “Creche, organização e funcionamento”.

2.1. As características do Centro de Educação Infantil Jardim Três Marias

O Centro de Educação Infantil Jardim Três Marias localiza-se à rua Raimundo Nogueira, nº 55, bairro Jardim Três Marias, e encontra-se sobre a jurisdição da Subprefeitura de Ermelino Matarazzo, Coordenadoria de Educação Penha.

A oficialização de seu funcionamento se deu no ano de 1985 com a denominação de *Creche Municipal Jardim Três Marias*. Como as demais creches na cidade de São Paulo, no ano de 2001 passou a denominar-se *Centro de Educação Infantil Jardim Três Marias*.

Esse Centro de Educação Infantil (CEI) é um espaço público, gratuito e laico, atende 150 crianças de 0 a 6 anos de idade. Os agrupamentos estão assim divididos, tomando como base o ano de 2006 para os dados de referência[3].:

- 2 berçários 1, com 14 bebês na faixa etária de 0 a 1 ano, duas professoras;
- 2 berçários 2, com 18 bebês na faixa etária de 1 a 2 anos, duas professoras;
- 3 minigrupos, sendo uma sala com 24 crianças de 2 a 3 anos e duas professoras e outra sala com 12 crianças nessa mesma faixa etária e uma professora;
- 1 estágio 1, com 18 crianças na faixa etária de 3 a 4 anos, uma professora;
- 1 estágio 2, com 20 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, uma professora;

[3] Os dados de referência de organização do CEI e de sua estrutura são referentes ao ano de 2006 — uma vez que, a cada ano, muda a organização dos grupos e, conseqüentemente, o número de crianças matriculadas ou em aguardo. O levantamento de dados para a presente pesquisa, por sua vez, começou no segundo semestre de 2005 e terminou em meados de 2007.

- 2 estágios 3, com 19 crianças de manhã e 25 à tarde, na faixa etária de 5 a 6 anos, com uma professora por período.

O CEI Jardim Três Marias possui uma área externa privilegiada para as brincadeiras, o que atrai crianças de outros bairros para brincar nos finais de semana.

O prédio é assobradado, possui sete salas para atendimento[4] das crianças, sendo 4 salas na parte superior e três salas na parte inferior.

A parte superior foi projetada para abrigar os berçários. A área fica relativamente isolada do resto do CEI.

Na parte externa há um salão anexo, um tipo de auditório, utilizado para as festas, apresentações, formação dos professores, reuniões e diversas atividades com as crianças.

O parque possui mais de 1000 metros, há alguns brinquedos, como gira-gira, balanços, trepa-trepa, trenzinho de alvenaria e gangorras. Há uma área plana com grama utilizada para momentos de conversas com as crianças na parte externa.

O horário de funcionamento é das 6h30 às 18h30. Os agrupamentos permanecem em período integral. O único que fica em período parcial é o estágio 3, composto de dois grupos. Não há interesse da comunidade por meio período, tanto que no período da manhã poderiam ser atendidas 25 crianças, mas apenas 19 estão matriculadas. Isso demonstra que, apesar de o sistema informatizado da prefeitura de São Paulo informar haver vagas, não há interesse em seu preenchimento.

Em relação aos funcionários, esse CEI possui uma equipe com características de baixa rotatividade. Boa parte da equipe atua nesse equipamento desde sua fundação em 1985 e os demais possuem tempo de atuação que varia de 6 a 15

[4] Vide anexo 5, com a planta do espaço físico e fotos.

anos, mostrando assim que aqueles que aqui chegaram num período posterior à inauguração também optaram por se manter na creche.

A demanda se concentra mais na faixa etária de berçários (0 a 2 anos), havendo uma redução pela procura por vagas para crianças após 4 anos de idade. Confirmando esse dado: no decorrer do ano de 2006, surgiram vagas para crianças de 5 a 6 anos, quando foram contatadas as famílias das crianças que constavam em aguardo no livro-demanda, mas os pais não demonstraram interesse, porque a maioria já havia se organizado em relação a suas crianças.

Segundo os dados tabulados do livro de inscrições, no final de 2006 o número de crianças que esperavam atendimento estava assim distribuído:

- Crianças até 1 ano de idade: 89
- Crianças de 1 a 2 anos de idade: 104
- Crianças de 2 a 3 anos: 61
- Crianças de 3 a 4 anos: 50
- Crianças de 4 a 5 anos: 27
- Crianças de 5 a 6 anos: 5

A demanda do CEI Jardim Três Marias é composta, em sua grande maioria, de famílias de baixo poder aquisitivo que procuram a creche em busca de melhores condições de vida — uma vez que a criança, ficando em período integral, libera a mãe para o mercado de trabalho. A vaga é procurada por pessoas que já estão integradas ao mercado de trabalho, formal ou informal, e que fazem a opção pelo atendimento do serviço público para seus filhos, assim como por aquelas que querem trabalhar e não podem, pois não têm quem cuide de seus filhos.

Segundo as pessoas encarregadas pelas inscrições na creche, são poucos os homens que fazem a inscrição de seus filhos no cadastro de demanda, e são as

mulheres que se preocupam em conseguir matrícula na creche.

A renda familiar gira em torno de 1 a 2 salários mínimos. Há uma grande quantidade de famílias sem nenhuma renda, indicando situações de miserabilidade que expõem às crianças pequenas a um maior risco social. Dentre os que trabalham, poucos possuem vínculo empregatício: um número significativo de mulheres trabalha em serviços domésticos e um número elevado de pessoas trabalham com materiais recicláveis.

O bairro, apesar de ter boa localização, é uma região pobre, sem espaço de lazer. As festas do CEI são muito procuradas pela comunidade, porque oferecem um espaço de diversão e interação social. Nos finais de semana, seu espaço externo é utilizado tanto por crianças e adolescentes (que totalizam um grande número nessa região) como por famílias que acompanham os filhos pequenos.

O cotidiano desse CEI é semelhante ao de inúmeros CEIs na cidade de São Paulo. Muitas dificuldades permeiam esse trabalho diário que, além de ser motivo de desgaste para todos os funcionários, afetam as intencionalidades educativas propostas pelos professores. Para exemplificar, enumeramos algumas dessas dificuldades, a saber:

- Condições físicas do prédio — A planta, muitas vezes, é inadequada; o pequeno vulto da verba recebida para manutenção inviabiliza os projetos de mudanças nos ambientes; há longos anos sem reforma, gerando inúmeros problemas emergenciais que não são resolvidos imediatamente.
- Recursos humanos — As faltas dos professores, por diversos motivos, desestruturam a organização diária, uma vez que não há substitutos. Algumas creches possuem professores volantes para essa função, mas o

quadro normalmente é defasado, e a solução, em geral, é dividir salas e negociar com os professores, apesar de se formar um clima tenso.

- Recursos materiais — Faltam materiais para manter as necessidades diárias, tais como: alimentos, material de escritório e, principalmente, material de limpeza. Raramente chegam brinquedos aos CEIs, e os materiais pedagógicos recebidos são, muitas vezes, inadequados para a faixa etária.

Esses são alguns dos problemas de ordem estrutural que afetam o cotidiano dessas instituições, levando muitas vezes ao improviso do trabalho diário e mais ao atendimento das emergências do que ao desenvolvimento do projeto pedagógico da creche.

A rotina diária da creche é estabelecida dentro de horários pré-fixados e tudo se move em torno dessa marcação de tempo. Nesse CEI, esses horários são organizados da seguinte forma:

7h00 às 7h45 — Entrada das crianças.

7h45 às 8h15 — Café para grupos menores no refeitório.

8h15 às 8h45 — Café para grupos maiores no refeitório.

8h45 às 9h15 — Desenvolvimento de projeto. (Cada sala desenvolve atividades pertinentes conforme seu projeto.)

9h15 às 9h30 — Suco para todas as crianças.

9h30 às 10h30 — Parque ou atividades de acordo a sala

10h30 às 11h00 — Almoço para os grupos menores.

11h00 às 11h30 — Almoço para os grupos maiores.

11h30 às 12h00 — Preparação para dormir. (Essa preparação inclui escovar os dentes e preparar os colchões.)

12h00 às 14h00 — Sono.

(As crianças do estágio 3, de 5 anos, não dormem e normalmente ficam em atividades mais silenciosas para não incomodar aquelas que dormem.)

14h00 às 14h30 — Pequeno lanche para os grupos menores.

14h30 às 15h00 — Pequeno lanche para os grupos maiores.

15h00 às 16h00 — Atividades variadas de acordo com o projeto da sala.

16h00 às 16h30 — Jantar para os grupos menores.

16h30 às 17h00 — Jantar para os grupos maiores.

17h00 às 18h00 — Saída das crianças.

(Elas aguardam os pais na sala. Cada professor organiza esse tempo. Os pais chegam entre 17h30 e 18h00 e poucos após as 18h00.)

Dentro dessa rotina da creche, desenvolvemos nossa pesquisa, considerando o cotidiano como um dos principais fatores de observação e colhendo depoimentos[5] muito significativos de pais, professores e crianças. A rotina, aliada aos depoimentos, nos ajudou a compreender melhor esse universo; apontar algumas dificuldades enfrentadas nesse cotidiano; bem como apresentar expectativas voltadas para a qualidade na educação infantil.

A definição de *qualidade na educação infantil*, segundo Moss (2002), faz parte de um processo importante que considera a qualidade como um conceito relativo baseado em valores; por isso, é importante oferecer oportunidades a todos, compartilhar, discutir, conhecer. Este processo de busca de qualidade é contínuo e sempre pronto a ser revisto. É fundamental a participação de diferentes grupos que incluam pais, educadores e crianças.

---

[5] Esses depoimentos foram analisados nos Capítulos 4 e 5, sobretudo no 4.

Nesse desafio para buscar qualidade, a participação inclui respeito à voz dos adultos e também à das crianças, exigindo um grande esforço de educação e auto-educação. Antônio Cândido (1995, p. 239), apesar de referir-se aos direitos humanos, nos remete a anseios e ações cotidianas que deveriam ser considerados no trato com o outro:

> [...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que nossos direitos são mais urgentes que os do próximo.

Finalizando essa breve caracterização do CEI Jardim Três Marias, citamos três comentários transcritos do questionário que entregamos para os pais, em resposta à questão "O que você considera um trabalho de qualidade na educação infantil?", e a opinião de uma professora expressa em entrevista[6].

> "Para mim, um trabalho de qualidade consiste num bom entendimento entre os pais e a creche, para que juntos venham a discutir o que é melhor para a criança." (questionário 31)[7]
>
> "Um lugar onde tenha profissionais envolvidos com a educação das crianças, respeitando sempre seus limites e idade com paciência, carinho e humanização (questionário 7)".
>
> "A criança deve se sentir bem, brincar, fazer amiguinhos, aprender. A creche deve ser um espaço de atenção e não um depósito de crianças e ter pessoas capacitadas para cuidar das crianças." (questionário 12)
>
> "É importante para a família saber o que acontece no CEI, uma coisa bem feita demora, é necessário chamar os pais à participação bem pensada, organizada, para dar certo o que projetamos; portanto, tem que ser com calma." (Prof. 3)

---

[6] Ver Apêndice 1 (Questionário dos pais) e Apêndice 3 (roteiro de entrevistas com os professores)

[7] No decorrer do trabalho, optamos por não revelar o nome dos entrevistados, assim como os pais que responderam o questionário para preservar suas opiniões. Colocamos apenas números para facilitar a identificação.

2.2. Toda creche tem uma história

A Creche do Jardim Três Marias é o resultado de uma grande luta da comunidade local. A região contava com apenas uma creche, sendo a mais próxima localizada no bairro do Jardim Popular.

Com a mobilização dos moradores dos bairros Jardim Três Marias, Jardim Lisboa e Vila São Francisco e com o apoio de uma igreja católica local (Igreja Nossa Senhora Aparecida), organizaram-se reivindicações, que foram finalmente atendidas na gestão de Mário Covas, prefeito da cidade de São Paulo no ano de 1985. Em decorrência da mobilização desses três bairros, foi possível a construção de duas creches: uma na Vila São Francisco e outra entre o Jardim Três Marias e o Jardim Lisboa, bairros pequenos e muito próximos.

Para escrever sobre a história da Creche do Jardim Três Marias, nada melhor do que considerar seus protagonistas. A seguir, comentamos partes do documento[8], que tivemos acesso ao entrevistar Tânia Cirilo Minharro — a primeira diretora da Creche do Jardim Três Marias, que atuou no período de 1989 a 2003. Ela nos relatou os caminhos da organização popular no bairro, na qual participou ativamente.

Tal documento foi solicitado à diretora para compor o quadro histórico do Movimento da Luta por Creches da região. No referido documento, é perceptível a confiança que prevalecia no movimento sobre a possibilidade de construção de mais creches, à medida que ganhava corpo e clareza de seus objetivos.

Os bairros caminharam juntos lutando pela construção das creches. Quando

---

[8] Vide Anexo 1 (Relato da diretora Tânia), no qual consta a transcrição do documento na íntegra. Este documento histórico, que utilizamos na presente pesquisa, é um rascunho manuscrito de quatro páginas sobre o histórico dessa época, que foi escrito pela diretora Tânia. Esse manuscrito serviu de base para elaborar o documento datilografado que ela encaminhou à Supervisão das Creches daquela região (que pertencia a São Miguel Paulista).

chegou a hora da escolha do terreno, perceberam a necessidade de se separar e, assim, garantir mais creches. Essa estratégia foi organizada pelo próprio movimento.

É interessante perceber que o documento expressa a preocupação com a construção de creches para atender às necessidades da família, sobretudo da mulher trabalhar fora: "A mulher sair de casa e deixar os filhos para contribuir no orçamento familiar" (Anexo 1). Também havia outras preocupações: o tipo de atendimento que se daria a essas crianças; o significado desse equipamento público; quem deveria nele trabalhar. Esses questionamentos estão presentes no texto da diretora Tânia Cirilo Minharro, escrito em julho de 1985:

> Tínhamos agora que nos preocupar com que tipo de atendimento gostaríamos de estar dando a estas crianças, o que representava esta creche ao nível da organização do bairro. Quem eram as pessoas que gostaríamos que estivessem trabalhando com aquela população (Anexo 1).

Outro fato digno de atenção é que havia a preocupação com o atendimento em uma creche conveniada que atendia em "condições físicas precárias". Entre as reivindicações atendidas pela Secretaria de Bem-Estar Social[9], estava a melhoria de seu atendimento, conforme consta no documento: "Haviam sido melhoradas as condições de atendimento da creche conveniada" (Anexo 1).

Neste pequeno documento referente à mobilização local para a construção de creches, destacamos vários aspectos importantes que compõem o histórico das creches na cidade de São Paulo; a saber:

- a necessidade do trabalho feminino e de um local para deixar seus filhos;
- a compreensão que esse serviço deveria ser de qualidade e fiscalizado

[9] Ao longo dos anos no campo da assistência social na Prefeitura de São Paulo sofreu várias alterações em suas formas : Comissão de Assistência Social, Divisão de Serviço Social, Secretaria de Bem Estar Social, Coordenadoria da Bem Estar Social, Secretaria da Família e Bem Estar Social e Secretaria da Assistência Social (em 2000). Neste trabalho de acordo com o ano veremos a nomenclatura de Sebes, Fabes ou SAS.

pelo movimento;

- a escolha dos profissionais que deveriam trabalhar na creche.

Também observamos o engajamento político desses movimentos populares que possuíam um olhar coletivo, uma reivindicação por direitos, como finaliza o documento: "A população organizada consegue reivindicar os seus direitos, e que [isso] possa ser também exemplo que outros equipamentos poderão vir se por isso lutarmos" (Anexo 1).

A Creche do Jardim Três Marias foi criada oficialmente pelo Decreto nº 20.719, de 1º de março de 1985, na gestão do prefeito Mário Covas. Segundo a diretora Tânia, havia uma preocupação com o cuidar e com o educar:

> Desde o início esteve presente, na concepção do trabalho, o desenvolvimento de atividades que envolviam tanto o aspecto do cuidar quanto do educar, mesmo estando a creche na Secretaria do Bem-Estar Social. Embora não houvesse uma sistematização pedagógica, havia a compreensão de que ambos os aspectos (cuidar e educar) caminhavam juntos (Anexo 1).

Ao longo da história dessa creche, muito se refletiu sobre a concepção de *infância* por meio da mobilização e do estudo realizado por diretores juntamente com a equipe técnica da Secretaria de Bem-Estar Social — os quais multiplicavam esses conhecimentos nas paradas pedagógicas[10], que já ocorriam em periodicidade mensal.

Inicialmente, a estrutura da Creche do Jardim Três Marias possuía o seguinte quadro: diretor do equipamento social (1), coordenador pedagógico (1), auxiliar de desenvolvimento infantil (18), secretária (1), vigia (2), zelador (1), lactarista (1), cozinheira (1), auxiliar de cozinha (4), auxiliar de limpeza (3). Esse quadro sofreu

---

[10] *Paradas pedagógicas* são paradas mensais garantidas na organização anual das creches, em que se discutem as questões pedagógicas do trabalho cotidiano. Nesse dia, não tem atendimento para as crianças. São 11 paradas ao ano, sendo que apenas no mês de janeiro não ocorre.

algumas alterações até a transição para a pasta da Secretaria Municipal de Educação, em virtude de mudanças de outras gestões políticas e, portanto, de outras concepções de organização de creche.

Conforme já foi dito no primeiro capítulo, os funcionários da creche foram selecionados dentro do próprio Movimento de Luta por Creches. Tânia — a primeira diretora da creche — fazia parte do movimento e preenchia os requisitos para a contratação na função, uma vez que tinha formação superior em Serviço Social. Ela relata como se deu o processo de sua contratação:

> A Sociedade Amigos do Bairro indicou meu nome ao vereador da região, ele, por sua vez, endossou a minha contratação. Era comum dizer à época que o próprio movimento escolhia os funcionários a serem contratados, mas isso não ocorria sem o aval do vereador da região (Anexo 1).

A contratação das pessoas do próprio movimento acarretou, com o passar do tempo, um certo controle dos movimentos sociais por parte do Estado. Aos poucos a luta política foi abandonada, cedendo lugar para os problemas internos da creche.

> O fato de as mulheres mais atuantes de cada bairro estarem agora trabalhando como funcionárias da creche fazia com que a perspectiva, segundo a qual os problemas eram vistos, se deslocasse de fora para dentro das unidades, dificultando a quem permanecia na condição de mera clientela se organizar de forma autônoma (CAMPOS, 1990, p. 225).

Houve um deslocamento das mulheres que compunham o movimento: algumas foram trabalhar nas creches, as feministas passaram a empenhar-se em outras causas, pois assim como as mulheres dos Clubes de Mães, desanimaram da luta por creche após estabelecido o critério de escolha de vaga por corte de renda. Dessa forma, as ações governamentais dirigidas às creches passaram a contar cada vez menos com a interlocução do movimento.

Na gestão do prefeito Jânio Quadros, a inauguração da Creche do Jardim

Três Marias tinha ocorrido recentemente e a comunidade exercia grande força sobre o controle dos equipamentos públicos na região. Por isso, não foram mudados os diretores das creches. Se o diretor não apresentava militância política partidária e demonstrava ter o aval da comunidade local, permanecia no cargo.

Nos primeiros anos na creche, tudo era muito novo tanto para a diretora como para os funcionários, o que constituiu um processo de intensa aprendizagem. Os técnicos da Secretaria de Bem-Estar Social da região possuíam o encargo da formação em serviço desses profissionais.

A estrutura para seu funcionamento era muito precária, com a divisão dos berçários em: berçários dos menores, com atendimento de crianças de 0 a 11 meses; berçários dos maiores, com atendimento de crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses. Devido à grande demanda na região para o atendimento principalmente de bebês, a creche funcionava com sua capacidade máxima.

Segundo a diretora Tânia Cirilo Minharro, nos primeiros quatro anos da creche a maior parte do tempo nos berçários era despendida para as trocas de fraldas e os banhos dos bebês. As crianças mais penalizadas pela falta de estrutura eram as dos berçários dos maiores (de 1 a 2 anos), porque as salas possuíam 25 berços ocupando quase integralmente o espaço.

Devido ao número de crianças e à rotina pesada com seu cuidado físico, poucas delas saíam dos berços, prejudicando seu desenvolvimento. Era uma opção pela segurança das crianças, porque o espaço era pequeno e o número de funcionários era insuficiente para um atendimento mais adequado.

As crianças, em geral, permaneciam na creche até os 7 anos de idade e de lá seguiam para o ensino fundamental. Um dos descontentamentos das famílias era com o fato de que as crianças, quando saíam da creche e iam para o ensino regular,

sentiam muita dificuldade de acompanhar sua turma no primeiro ano. Existia a opção de a criança ir para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) a partir dos 4 anos; mas, devido à dificuldade de encontrar vaga e ao horário de atendimento mais reduzido, a maioria das famílias acabava optando por deixar a criança na creche.

No ensino fundamental, persistia um certo estigma da criança que vinha de creche. Esta era vista como mais indisciplinada e com mais dificuldades de acompanhar o ritmo da sala — era comum a designação *criança de creche*. A interação entre a creche e a escola de ensino fundamental era insignificante.

Em 1989, quatro anos após o início das atividades da Creche do Jardim Três Marias, Luiza Erundina assumiu a Prefeitura do Município de São Paulo. A Secretaria de Bem-Estar Social assumiu a linha de participação popular; os equipamentos públicos, principalmente a creche, abriram seus espaços para a comunidade.

O construtivismo foi o mote da linha pedagógica assumida pela Secretaria, diversos cursos de formação ocorreram tanto nas creches como nas escolas. Todos os diretores que construíram sua trajetória com o aval de suas comunidades locais permaneceram nos cargos — este foi o caso da diretora da Creche do Jardim Três Marias.

A Creche Municipal do Jardim Três Marias pertencia à Supervisão Regional do Bem-Estar Social de São Miguel Paulista, que era responsável pelas regiões de São Miguel, Itaim Paulista e Ermelino Matarazzo. Os técnicos tinham a concepção de que a família deveria participar ativamente da creche e que era preciso garantir espaços para reuniões e consultas populares. Com maior possibilidade de participação dos pais, algumas reivindicações começaram a ganhar peso nas reuniões entre os pais de creche.

Uma questão que se destacou foi a alfabetização. Como as crianças permaneciam na creche até os 7 anos, os pais argumentavam que não saíam preparadas para freqüentar o primeiro ano do ensino regular e começaram a trazer essa reivindicação nas reuniões coletivas.

A diretora da Creche Municipal do Bairro do Limoeiro, bairro vizinho ao Jardim Três Marias, Marli do Nascimento Ferreira, iniciou um processo de formação coletiva para que a creche oferecesse um atendimento de qualidade às crianças da periferia. Entendia que as crianças deveriam possuir uma leitura de mundo para ampliar seu repertório cultural e ter mais autonomia. Segundo o depoimento de Marli, o que lhe chamou a atenção, ao assumir a direção daquela creche, foi o tipo de trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças:

> [...] limitava-se à prontidão, o que me levou a questionar que indivíduo estaria sendo formado. A partir daí comecei a reunir-me com os pais e funcionários quinzenalmente. Discutíamos e refletíamos sobre o que é a creche e qual o seu papel (SÃO PAULO, 1992, p. 5).

A Secretaria de Bem-Estar Social também revelou preocupação do processo de passagem das crianças da creche para a escola, bem como da importância do papel educativo da creche. Na realização do I Seminário de Creches, a prefeita Erundina afirmou: “A escola tem que ser um segmento da creche” (SÃO PAULO, 1992, p. 5).

A diretora Marli, da Creche Municipal do Bairro do Limoeiro, após o seminário, iniciou um processo de reuniões sistemáticas com os pais, trazendo as propostas levantadas no seminário. Cada vez mais, foi sendo despertado na comunidade e entre as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) a importância do papel educacional da creche. Os pais perceberam-se como sujeitos da ação e passaram a reivindicar “que as crianças desenvolvessem um trabalho em que pudessem sair

alfabetizadas e que tivessem o mesmo direito de uma criança que freqüenta uma escola particular" (SÃO PAULO, 1992, p. 5).

Nesse momento, foram feitos alguns questionamentos norteadores:

- Como seria alfabetizar essas crianças da creche?
- Como atender essa solicitação e, ao mesmo tempo, dar uma formação para as ADIs?

Para sistematizar a proposta pedagógica que se delineava, Marli Ferreira fez contato com a assessoria do professor Paulo Freire, da Secretaria Municipal de Educação. Essa assessoria indicou a professora Maria Eunice Campanha, técnica da equipe da Escola Municipal de Educação Infantil do Núcleo de Ação Educativa — NAE 6, que passou a oferecer orientação pedagógica ao projeto, inicialmente na Creche do Limoeiro e depois estendendo-se a mais seis creches municipais, incluindo a Creche do Jardim Três Marias, com a colaboração da supervisão da Secretaria de Bem-Estar Social da região. (SÃO PAULO, 1992, p. 5).

Segundo a diretora da Creche do Limoeiro, o processo de formação dos educadores encaminhou para uma reflexão mais profunda sobre os fazeres cotidianos e passou-se a repensar a organização da creche em relação ao tempo e ao fazer pedagógico.

> [...] constatou-se a riqueza, a autocrítica, resistências e, ao mesmo tempo, empenho de "querer fazer" por parte das ADIs e dos professores. Sistematizamos, assim, as primeiras mudanças no equipamento: da estruturação do espaço físico à rotina.
>
> Organizamos o tempo das crianças na creche com atividades de seu interesse, procurando garantir a construção de seu conhecimento e seu desenvolvimento global. A partir daí, fizemos alterações que envolveram desde a chegada até a saída das crianças, construindo sua autonomia no servir-se, no querer ou não dormir, assegurando sempre o acompanhamento do educador (SÃO PAULO, 1992, p. 5).

As mudanças foram sentidas no cotidiano da Creche do Jardim Três Marias,

principalmente graças às diversas oficinas realizadas, que traziam inúmeras idéias e modificações no espaço, no tempo e até mesmo nas brincadeiras com as crianças.

> No repensar de nossa prática, surgiram várias mudanças, sendo que uma das mais significativas foi a reorganização do espaço físico. Procuramos mais liberdade, onde o quadrado deixou de ser o limite do espaço. A "roda" surge como um momento no qual se propicia a interação adulto x criança, com o objetivo de levá-las [as crianças] a se expressarem através de gestos, fala, desenvolvendo assim sua leitura e escrita do mundo (SÃO PAULO, 1992, p. 6).

A descontinuidade — uma característica dos projetos realizados na administração pública — se fez sentir drasticamente na condução do trabalho da Creche do Jardim Três Marias, que sofreu um duro golpe no ano de 1993. No comando da prefeitura de São Paulo foi empossado Paulo Salim Maluf, que, assim que assumiu, exonerou os diretores de creche que tivessem alguma ligação com o Partido dos Trabalhadores.

A diretora da Creche do Jardim Três Marias, Tânia Cirilo Minharro, apesar de não militar por nenhum partido político, foi considerada "suspeita" a partir da publicação do documento[11] da Secretaria de Bem-Estar Social (Sebes), em 1992, que relatava a experiência das creches municipais de São Miguel em relação à leitura e à escrita. A diretora soube de sua exoneração, que se realizou de forma arbitrária, quando gozava de suas férias em março de 1993, assumindo em seu lugar a diretora Raquel Figueiredo Roland, indicada pelo vereador da região. Segundo o depoimento dos profissionais que, ainda hoje, trabalham na creche, o grupo ofereceu grande resistência ao trabalho da nova diretora.

A descontinuidade no processo, a precariedade do atendimento, o descaso com a educação infantil fizeram com que esses anos fossem sofridos para

[11] Este documento foi organizado relatando as experiências desse processo com as crianças envolvendo professores, diretores das creches do bairro do Limoeiro, Jardim Três Marias, Ponte Rasa, Vila Ramos, Jardim Cotinha, Jardim Ruth e Vila Robertina.

funcionários, crianças e suas famílias. A nova diretora permaneceu por seis anos na creche, e sua saída se deu no ano de 1999.

Em seus 22 anos de história, a Creche do Jardim Três Marias passou por três diretoras. As duas primeiras em cargos comissionados, ou seja, candidatas selecionadas pela Secretaria, sem concurso público. O ingresso da terceira diretora, Liliana Santoro Santos, em 1999, foi por meio do primeiro e único concurso público da rede para preenchimento do cargo de diretor de equipamento social, que foi realizado no ano de 1996. Para o ingresso, foi necessária uma ampla mobilização dos aprovados, uma vez que, nessa época, vigia a administração do prefeito Paulo Maluf — que parecia mais demonstrar interesse na permanência dos cargos de confiança. Após a finalização do concurso, passaram-se dois anos para iniciar a chamada dos aprovados. Dessa forma, a terceira diretora assumiu o cargo em 1999.

Além de ser uma reivindicação antiga da rede, esse concurso rompeu com o clientelismo. Muitos diretores — por terem sido indicados por vereadores ou com a anuência destes — se viam obrigados a assumir o compromisso com o partido político do vereador. Assim, os equipamentos públicos ficavam à mercê das diversas administrações que se sucederam, para condução de seu projeto pedagógico. A escolha da direção era mais voltada para o profissional que se afinasse com as concepções ideológicas do partido que ganhava as eleições do que propriamente com a gestão do equipamento público em consonância com o projeto pedagógico da instituição.

Graças a uma reestruturação da ação da Secretaria de Bem-Estar Social, a Creche do Jardim Três Marias passou a fazer parte da Supervisão da Penha. No ano de 1999, já na gestão do prefeito Celso Pita, as creches da região começaram a receber os diretores concursados. Uma nova relação foi se estabelecendo entre a

creche e as supervisões regionais da Secretaria. A supervisora da região da Penha desenvolvia um trabalho voltado para o coletivo, por isso constantemente reunia o grupo de diretores, buscando soluções conjuntas para os problemas enfrentados pelas creches em seu cotidiano — essa ação contribuiu para fortalecer o grupo de diretores.

Os pais passaram a estar mais presentes na rotina diária da Creche do Jardim Três Marias, pois as reuniões tornaram-se constantes, abrindo-se novamente espaços para discussões coletivas. Muitos pais começaram a reivindicar melhor qualidade no atendimento e maior abertura de vagas, uma vez que a creche operava com 30% a menos de sua capacidade devido à falta de funcionários.

Assim, foram estabelecidos vários canais de contato e discussão sobre o atendimento à criança pequena. A supervisora da então denominada Secretaria de Assistência Social (SAS), em atendimento à solicitação dos diretores, criou uma agenda entre o Conselho Tutelar, a supervisão da Secretaria de Assistência Social e os diretores de equipamento social, para definição de prioridades ao atendimento às crianças da região.

A partir da realidade de cada creche, mas devido à forte rede que se estabeleceu entre os pares — diretores, pais, técnicos, conselheiros —, foi formado na zona leste, na região da Penha, o Fórum em Defesa da Educação Infantil, para atender à demanda reprimida, garantir atendimento de qualidade e permanência de crianças pequenas nas creches. Em sete encontros, o fórum organizou comissões de trabalho para encaminhamento das necessidades apontadas frente à demanda por vagas.

> O enxugamento das equipes de trabalhadores de creches levou vários pais, mães, funcionários, sociedade civil e Conselho Tutelar da Penha a discutir encaminhamentos de luta, resultando na

> legitimidade deste Fórum em Defesa da Educação Infantil para a oferta de vagas, garantia de atendimento de qualidade e permanência de crianças pequenas. Seu grande desafio é garantir o compromisso de todos com este trabalho que sustentará a rede de interação social de direitos das crianças pequenas, ampliando para usuários e educadores de toda a zona leste e posicionando a concepção que a educação infantil contemple as políticas públicas de educação, saúde e assistência nesta transição para a rede de ensino, assim como está assegurado na Constituição Federal — Título II, Capítulo II, art. 6º, que a educação, saúde e assistência são direitos sociais (SÃO PAULO, 2002, p. 35).

Na Creche do Jardim Três Marias, ocorriam bimestralmente reuniões com os pais que aguardavam uma vaga na creche. Nesse espaço, além da vaga, discutia-se sobre as políticas públicas, o direito à creche, a mobilização popular, entre outros assuntos. Vários pais participaram do Fórum de Políticas Públicas da Zona Leste, inclusive pais que já tinham seus filhos matriculados na creche. Muitos iam a pé, por falta de recursos financeiros, até o local da reunião, caminhando distâncias que ultrapassavam três quilômetros.

Ao final do ano de 2000, a Secretaria de Assistência Social liberou mais recursos para as creches, que receberam até brinquedos pedagógicos — o que não acontecia há mais de dez anos. Marta Suplicy assumiu a prefeitura da cidade em 2001. Esse ano foi conhecido como o *ano da transição*, por ter sido o ano em que as creches definitivamente passariam da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação; foi repleto de encontros, reuniões de funcionários, pais e comunidade para discussões de questões relacionadas à creche.

Quando efetivamente as creches passaram a fazer parte da Secretaria de Educação em 2002, aumentou a expectativa dos profissionais de creche em relação à sua inserção no quadro do magistério público do município de São Paulo. Vários entraves legais precisaram ser superados para que isso ocorresse.

O problema foi resolvido quando a prefeita Marta Suplicy sancionou a Lei nº

13.574, em 12 de maio de 2003, de autoria da vereadora Claudete Alves[12]. Essa lei garantiu que os profissionais de creche ingressassem na carreira do magistério, mas não permitiu mobilidade de seus professores dentro da rede.

Em virtude dessa lei, a Secretaria Municipal de Educação, para garantir a formação das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), ofereceu o curso ADI-Magistério realizado em parceria com a Fundação Vanzolini, sobretudo para aquelas que não possuíam o ensino médio. Após a conclusão do curso, as ADIs foram inseridas na carreira do Magistério, no ano de 2005. A formação dos diretores que não possuíam a habilitação necessária começou a ser realizada no ano de 2005 com previsão de término para 2007.

.

[12] Vide Anexo 2, no qual consta a Lei nº 13.574 na íntegra.

CAPÍTULO 3

PAIS NA CRECHE: ENCONTROS E CONFRONTOS

Envolver a família na educação de crianças pequenas é, seguramente, uma das questões fundamentais que se apresentam para a educação infantil no Brasil.

Na creche, a figura dos adultos próximos às crianças possui uma destacada importância na realização do trabalho.

> Uma vez que a creche se configura como integração e não substituição da rede familiar, a relevância dada às figuras adultas assume conotações particulares: de uma parte, significa impossibilidade de cortar as figuras parentais do processo educativo extradoméstico; de outra, significa valorizar aquelas figuras adultas — os educadores — que estão próximas à criança fora da família (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 33).

Pais na creche representam, atualmente, um desafio para a educação infantil, especialmente se pensarmos na qualidade desse encontro. É importante considerar que a criança se sinta bem, satisfeita e feliz, e usufrua mais intensamente esse momento da vida com todas as oportunidades possíveis em seu espaço de convivência e que os adultos — independentemente dos conflitos que possam ter — também se sintam satisfeitos e se empenhem nessa tarefa compartilhada entre pais e professores.

Neste capítulo, buscamos conceituar: *participação*; *diálogo*; *identidade da creche*. Primeiramente, abordamos o significado mais amplo de *participação*, para depois trazer esse conceito para o cotidiano das instituições educacionais. Para isso fizemos uma revisão de literatura dos trabalhos que tratam desse assunto tanto na creche como nas escolas.

Trabalhamos a conceituação de *diálogo* e sua importância no que diz respeito à experiência do outro. Esse encontro entre adultos com trajetórias diferentes se dá na relação mútua e possibilita a permeabilidade entre as duas instituições (creche e família), na qual a criança cotidianamente está presente.

A estrutura do trabalho diário revela as representações na creche que a identificam, bem como mantém determinadas concepções que conservam essa *identidade*, seguindo esse conceito na perspectiva de Ciampa (1990). Como nosso campo de pesquisa é a creche, também utilizamos uma pesquisa de Sorj[1] (2004) que demonstra o significado da *creche* para as famílias que dela se utilizam.

3.1. A importância da participação da família no processo educativo

Como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o desenvolvimento de práticas pedagógicas nos Centros de Educação Infantil que incluam as crianças e suas famílias em uma vida de cidadania plena não se dá de forma espontânea, mas também não ocorre por meio de modelos institucionalizados e burocratizados ou de outros mecanismos que são utilizados pela grande maioria das Associações de Pais e Mestres e Conselhos presentes nas escolas.

Hargreaves (apud Anderson, 2002) chama a institucionalização oficial desses conselhos de *colegiado artificial* e comenta os modos sutis com que essa participação camuflada pode manter alguns privilégios por ser uma forma de manipulação.

> Aparentemente, a participação na tomada de decisões levaria aos grupos desfavorecidos mais possibilidades de expressar-se na vida organizacional, porém, freqüentemente, ocorre o oposto. A participação se converte em uma forma de manipulação no sentido de reforçar o poder de grupos de interesses iguais (HARGREAVES, apud ANDERSON, 2002, p. 65, tradução nossa).

[1] Ver Anexo 4, que trata do relatório final, denominado "Trabalho e responsabilidades familiares: um estudo sobre o Brasil", de Bila Sorj, 2004.

Se entendermos *participação* apenas como momentos em que nos reunimos em conselhos ou em grupos para decidir alguma coisa, estaremos restringindo tal conceito, pois participação é um processo mais abrangente — e ousamos dizer que o início desse processo é a sedução, pois precisamos ser seduzidos para nos interessar realmente. Assim, há muito que refletir se queremos pensar em participação das famílias na creche não apenas como reuniões de colegiados, mas como um envolvimento autêntico na vida cotidiana dessa instituição.

O conceito de *participação* é por nós abordado no aspecto macro para o micro, ou seja, de uma concepção mais ampla até chegar a um ponto localizado de participação vivenciada — isso é o que nos interessa nesse trabalho. Assim, é valorizada a relação do desenvolvimento do trabalho cotidiano, da sensibilidade para se estabelecer um diálogo consistente, da clareza dos objetivos com enfoque na participação como algo que se possa e se consiga vivenciar plenamente.

A presença marcante da participação popular — tão recorrente nas diversas leis e diretrizes educacionais — não aconteceu somente porque a escola repentinamente despertou para a inclusão dos pais; na verdade, essa chamada à participação faz parte de um processo mais amplo.

Após a Constituição de 1988, o apelo à participação popular intensificou-se e abrigou também outros tipos de interesse, tais como: controle social relacionado aos direitos do cidadão, ampliação da democracia, populismo, cooptação, apoio para situações repressoras. O significado de participação, para cada grupo que dela se utiliza, é demonstrado pela intencionalidade de sua prática. Essa ação não é fortuita. Há uma matriz ideológica que delimita o campo de ação e oferece luz às diversas maneiras de participar.

Para Bordenave (1994, p. 30), duas questões são chave na participação num grupo ou organização que assinalam os graus e níveis de participação: “qual o grau de controle dos membros sobre a decisões”, e “quão importantes são as decisões de que se pode participar”.

O autor aponta que da simples informação à auto-gestão há um caminho que revela a relação entre os dirigentes e os membros do grupo que se expressa na forma de controle.

O uso freqüente da palavra participação, segundo Bordenave (1994, p.8), “revela a aspiração de setores cada dia mais numerosos da população a assumirem o controle do próprio destino”, mas o desejo desprovido de ações são apenas intenções, para operacionalizá-las é necessário conhecer a realidade para poder agir sobre ela. Mas, para Bordenave (1994, p.64) “tão importante como conhecer a realidade objetiva, é que a comunidade ou grupo conheça a si mesmo, suas percepções, seus valores e crenças, seus temores e aspirações”.

O conhecimento do grupo facilita seu agregamento e amadurece as discussões que possam apontar as possibilidades de ações coletivas. Colocar a participação apenas como responsabilidade das pessoas sem compreender a realidade objetiva na qual fazem parte, também pode levar-nos a uma idealização do conceito de participação. A não participação também revela-se como expressão de um grupo e dos contextos na qual estão inseridos. Ficar a margem de um processo e nele não intervir é uma definição de marginalidade. Porém, para Bordenave esse conceito é acompanhado de “erros freqüentes” na sua interpretação, seja na aplicação da palavra “marginais” aos criminosos, “como se eles não interviessem ativamente, embora a seu próprio modo, nos processos sociais” (1994, p. 18), assim

como “entender a marginalidade apenas como falta de participação de certos setores sociais no consumo dos bens materiais e culturais da sociedade”.

Isso significa dizer que aqueles que estão em situações de pobreza seriam marginais por estarem alienados, não possuirem emprego e, portanto, não poderem consumir, faltando-lhes muitas vezes o que é básico para a sobrevivência, sobretudo mais lazer, cultura e arte.

Ainda no que diz respeito a esses marginalizados, Bordenave (1994, p. 19) aponta erro ainda mais perverso:

> [...] atribuir a responsabilidade de se encontrarem naquela situação de déficit aos próprios setores “marginais”, com grande ênfase nos “déficits educativos” evidenciados pelo seu analfabetismo, precária instrução básica e costumes “primitivos”.
>
> Tais déficits educativos, aliás, freqüentemente são considerados conseqüência do “atraso” daqueles setores em relação a outros mais “modernos” e “desenvolvidos”.

O entendimento de *marginalidade* dessa forma como “atraso autoprovocado” exige estratégias educativas “integradoras”, visando a adaptar e integrar esses setores populares às exigências da sociedade moderna. Mas tentar adaptar e integrar pessoas a uma sociedade na qual o acesso aos bens e à distribuição de riquezas são injustos e desiguais é apenas perpetuar o que já existe. É necessário, portanto, um novo enfoque, uma nova concepção, em que a participação

> [...] não mais consiste na recepção passiva dos benefícios da sociedade mas na intervenção ativa de sua construção, o que é feito através de tomadas de decisões e das atividades sociais em todos os níveis (BORDENAVE, 1994, p. 20).

Então, podemos afirmar que a participação envolve duas amplas correntes: uma de integração, que entende a participação como uma forma de adaptação, ordenamento, integração ao processo de desenvolvimento, e outra na linha de libertação, que a entende como processo, conquista, transformação. A participação não é um fim em si mesmo, mas um processo que envolve tempo, compromisso, aprendizagem e muita reflexão.

> A qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade e a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar conseqüências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos das causas, observações de interferências e fatos de julgamentos. A qualidade da participação aumenta também quando as pessoas aprendem a manejar conflitos; clarificar sentimentos e comportamentos; tolerar divergências; respeitar opiniões; adiar gratificações (BORDENAVE,1994, p. 72- 73).

Spanggiari (1998), analisando as experiências de gestão social nas creches italianas, coloca a participação como um dos assuntos mais abordados nas discussões pedagógicas dos últimos vinte anos — fato esse não restrito apenas a Itália. Segundo sua análise, muitos pensaram e pensam

> [...] que a participação pode representar, para as instituições educacionais e escolares, uma carta premiada para a inovação e a qualificação, uma ocasião para potencializar as defesas em relação aos perigos da "burocratização" e um estímulo para alcançar objetivos de colaboração entre os pais e os educadores (SPANGGIARI, 1998, p. 96).

Por conta dessa onda de convicção otimista, uma pluralidade de experiências internacionais, divergentes e convergentes, se desenvolveram com foco no aspecto participativo. Revelando que o conceito de *participação* não se define facilmente sob um único olhar, Spanggiari (1998) conclui que as perspectivas, estratégias e

práticas, muitas vezes diferenciadas, podem espelhar concepções teóricas e intencionalidades dos programas que, geralmente, caminham em direções opostas. Dessa forma, a *participação* não pode se reduzir em uma definição fechada e única. A participação é, como diz Bordenave (1994, p. 76), "um processo amplo e multifacetado que não cabe estreitas simplificações [...] ela é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas".

Trazendo esse conceito para o cotidiano da creche, incorporamos a participação como uma necessidade de incluir todos no projeto pedagógico. Todos têm o direito de intervir, de se expressar e de ter acesso a qualquer informação. O canal de diálogo deve estar aberto a qualquer momento para que os protagonistas desse processo — pais, crianças e educadores — sintam-se incluídos, respeitados e valorizados.

Uma grande parte dos trabalhos produzidos (ROSSETTI-FERREIRA,1984, CAMPOS, 1991,HADDAD, 1993, BONOMI, 1998) sobre a importância da presença da família na escola tenta desvendar os complicados meandros dessa participação que envolve muitas questões e cada uma delas com ângulos variados de análise. Em nossa pesquisa, utilizamos alguns desses trabalhos.

3.2. A família no cotidiano das instituições educacionais

A compreensão da participação das famílias e de sua importância para o processo educativo das crianças desenvolveu-se de forma gradual na creche, e os estudos acompanharam essa trajetória. Antes de fazermos uma revisão de literatura sobre tal temática, consideramos importante situar o terreno em que as pesquisas encontraram solo fértil.

Após expandir-se como rede, a creche na cidade de São Paulo foi assumida de forma social pelo Estado (CAMPOS, 1981; ROSEMBERG, 1984) e, cada vez mais, essa instituição foi (e ainda é) reivindicada pela população, exigindo-se tanto dos técnicos como do poder público e dos pesquisadores maior atenção e compreensão de sua realidade para, assim, poder oferecer melhores condições de atendimento.

As propostas pedagógicas elaboradas pela Secretaria do Bem-Estar Social para orientar os trabalhos das creches a partir de 1971 passaram a ter um caráter mais educacional, dando uma guinada no tipo de atendimento que até então era oferecido nas creches de cunho mais filantrópico e assistencialista. A constituição de uma equipe multiprofissional para elaborar uma programação totalmente voltada para a creche foi um salto qualitativo do significado dessa instituição para o poder público e também para seus usuários (ROSEMBERG, 1989).

Na esteira dessas novas propostas, os primeiros trabalhos surgiram com a finalidade de compreender esse universo tão pouco explorado e desvalorizado devido ao fato de fazer parte da realidade de famílias pobres e com inúmeras carências. A família também passou a ser compreendida de uma nova forma; sua inserção no trabalho cotidiano da creche assumiu uma dimensão até então ignorada; e, enfim, houve o reconhecimento da importância de sua presença para o processo educativo.

Para a creche sair da condição de um “mal necessário” para tornar-se um espaço de interação, aprendizagem e desenvolvimento, amplas discussões foram travadas e muitas pessoas contribuíram para a mudança de paradigmas sedimentados em modelos opressores e discriminatórios, principalmente em relação às mulheres e às famílias pobres.

Com o desenvolvimento da rede de creches públicas que passou a ser assumida integralmente pelo município de São Paulo em meados da década de 1980, pesquisadores passaram a se interessar sobre o tema e produzir um material rico que até nossos dias é fonte de pesquisa (ROSEMBERG 1984; ROSSETTI-FERREIRA, 1984; CAMPOS, 1991; HADDAD, 1993).

Uma parte desses estudos, seguindo uma tendência internacional, desenvolveu-se na área da Psicologia do Desenvolvimento, fundamentando-se nos trabalhos de Bowlby e Spitz. Esses autores defendem a importância da relação entre a mãe e o bebê nos primeiros anos de vida. Segundo Bowlby (1990, p. 191), por muito tempo houve uma unanimidade entre os psicanalistas no reconhecimento de que os primeiros relacionamentos de uma criança são como a "pedra fundamental que se edifica a sua personalidade". Partindo dessa premissa, desenvolveram-se inúmeras pesquisas de diversas linhas com o objetivo de ampliar o conhecimento do relacionamento dos bebês e das crianças pequenas com as pessoas significativas no convívio diário.

A preocupação com o que significaria a ausência da mãe para a criança e como isso poderia ou não prejudicar seu desenvolvimento foi o ponto inicial para discussões mais aprofundadas tanto sobre o papel da creche quanto o tipo de atendimento reconhecido como de qualidade.

Rossetti-Ferreira (1984) aprofunda essas questões sobre o apego e as reações da criança à separação da mãe, utilizando-se de autores como Bronfenbrenner (1979); Bee (1978); Kagan, Kearsley e Zelaso (1980).

> As revisões recentes sobre os efeitos da educação de crianças pequenas em creches indicam que um cuidado alternativo estável e de boa qualidade não interfere na ligação afetiva da criança com a mãe nem prejudica o seu desenvolvimento (ROSSETTI-FERREIRA, 1984, p. 16).

Rossetti-Ferreira (1984) enfatiza que a participação de pais, funcionários e professores da creche na discussão de experiências e na troca de informações entre os pares como é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil. A pertinência sobre a importância da presença da família na creche de forma mais participativa no cotidiano passou a ser o objetivo de instituições que buscavam, por meio de uma gestão mais democrática, a abertura de espaços para esses relacionamentos.

As experiências relatadas no livro *Os fazeres na educação infantil*, sob a organização de Rossetti-Ferreira (1998) e outros pesquisadores, apresenta as diversas formas de abordagens com crianças de 0 a 6 anos da Creche Carochinha da USP da cidade de Ribeirão Preto, que atendia em parceria com as famílias. O livro fala do cotidiano da creche. Se por um lado, conta suas histórias e revela a vida pulsando em um local retratado como bastante conflituoso; por outro, mostra que é possível a presença da família no trabalho cotidiano, construindo relacionamentos na base do diálogo e da troca de saberes, em que experimentações e projetos são partilhados e discutidos por pais e educadores.

Muitas vezes, as creches, para evitar conflitos, fazem a opção por fechar a instituição para a participação mais efetiva dos pais — o que impede uma troca maior entre a família e a creche e, assim, impede o reconhecimento e a aceitação das diferenças que facilitariam o diálogo entre educadores e pais.

A participação dos pais e o estabelecimento de um relacionamento diário com os educadores é um exercício mútuo de aceitação das diferenças. Os pais "aprendem a exercer seu direito de participar do atendimento dado aos filhos, ao mesmo tempo em que aprendem a compreender o ponto de vista dos profissionais da educação infantil". Os educadores, por sua vez, "aprendem seu dever de

respeitar a cultura e o saber das famílias" (MELLO, 1998, p. 25). Esse processo de aprendizagem leva a um amadurecimento das pessoas envolvidas e, conseqüentemente, das relações entre elas.

O relacionamento da família com a creche inicia-se quando a mãe faz a matrícula de seu filho e continua na maneira como ela é atendida, como a criança vai passar pelo processo de adaptação, como a creche encara esse desafio e se organiza, como se dá o respeito aos sentimentos e às emoções dessa criança e de sua mãe, muitas vezes apreensiva por esse novo momento.

Um atendimento de qualidade — mesmo em creches com poucos recursos — está relacionado à forma como a instituição se organiza para a adaptação da criança e de sua família. Uma adaptação que não é pensada cuidadosamente traz prejuízos a todos os envolvidos: creche, família, educador e principalmente criança (ROSSETTI-FERREIRA; VITÓRIA, 1993).

O processo de adaptação que cada creche planeja e realiza acaba se tornando o cartão de visita da unidade. Se a família for bem recebida e respeitada desde o começo e se, juntamente com a creche, buscar o que for melhor para a criança, isso já será um excelente começo para estabelecer uma relação que se estenderá pelos anos mais fecundos do desenvolvimento infantil.

3.3. A creche e suas representações

Rossetti-Ferreira e Vitória (1993) trazem a questão das *representações sociais a respeito da creche* como a base para o tipo de reação que cada família vai ter diante das situações que se apresentam no trabalho diário — o que pode deixar essas pessoas inseguras, fazendo-as até desistir da vaga por não confiar no

desempenho do educador. Por esse motivo, enfatizam a importância de se respeitar os sentimentos que estão presentes nesse processo e ampliar o canal do diálogo para segurança tanto dos pais como dos educadores.

Outro ponto importante que as autoras colocam é o respeito para com as famílias mais pobres, que assumem uma postura submissa diante do educador quando começam a freqüentar a creche.

> Nesse caso, pode ocorrer uma reação, por parte de um educador desatento, de subestimar as necessidades sociais e afetivas dessa criança e dessa família, as quais estarão certamente atuando sob o véu da submissão. Se a creche se compromete a um papel social transformador, é necessário que ela parta do princípio de que todas as crianças e famílias merecem a mesma qualidade de atendimento, independentemente de sua condição social ou de suas habilidades para se relacionar (ROSSETTI-FERREIRA; VITÓRIA, 1993, p. 59).

Além de o educador ficar alerta e considerar as necessidades sociais e afetivas, também deve se preparar para possibilitar maior flexibilidade na rotina, para incentivar a criança a explorar o ambiente, para buscar sempre assuntos que estabeleçam uma relação da criança com a família e também desta com a creche. A abertura da creche para a família possibilita um trabalho em que os pais se sintam mais confiantes e participem mais da educação de seus filhos, conforme demonstraram várias experiências (ROSSETTI-FERREIRA; VITÓRIA, 1993).

Lenira Haddad fazia parte do grupo de pesquisa da professora Maria Clotilde Rossetti-Ferreira sobre creches na USP de Ribeirão Preto. Ao assumir a direção da creche da Vila Alba em São Paulo em 1981, iniciou um estudo pioneiro sobre o *desvelamento da identidade da creche*, utilizando-se como eixo do trabalho a prática profissional. Isso envolveu várias questões como: as concepções que permeavam o

trabalho, as relações fortemente estabelecidas, as regras rígidas presentes no cotidiano.

Este trabalho de Haddad de pesquisa na creche da Vila Alba nos leva a participar dos desafios para sua realização, das dificuldades, dos avanços e retrocessos que foram se revelando de forma muitas vezes semelhante aos problemas enfrentados até hoje nessa instituição.

Acompanhando de forma sistemática a movimentação do grupo da creche pesquisada, a autora revela a insegurança que gerou nas educadoras a abertura de maior espaço para a participação das mães. Na avaliação de Haddad (1993, p. 94, 99), era um "sentimento de território invadido e, portanto, [as educadoras] sentiam-se no direito de rejeitar e agredir". O clima de conflito se instaurou, e a diretora para os funcionários representava a "defensora e protetora das mães", o que para Haddad revelava a "concepção de creche como substituta materna".

Frente a estes conflitos, Haddad (1993) sentiu necessidade de realizar uma revisão teórica que subsidiasse os questionamentos que surgiam, pois os trabalhos de Bowlby, Spitz, Ruther, Shafer, que fundamentava o seu próprio trabalho não davam as respostas necessárias para aquele momento.

> À medida que ressaltavam como de fundamental importância para o desenvolvimento normal da criança pequena a presença de um adulto sensível que interagisse com ela, esses estudos reforçavam a idéia de que os cuidados maternos e os cuidados do lar eram as únicas possibilidades para a saúde mental da criança. Sedimentava-se assim a concepção originária da creche como um mal necessário, justificável apenas para as famílias de baixa renda que precisavam trabalhar e não possuíam outra alternativa para o cuidado infantil (HADDAD, 1993, p. 99).

Haddad (1993) percebeu que, no início de sua pesquisa por volta de 1981, já possuía alguns pressupostos aceitos como verdades e que, mais tarde, precisaram ser revistos. Tal fato nos faz perceber que certas “verdades” fazem parte de nosso cotidiano e, por isso, é necessário ter um olhar crítico e um aprofundamento teórico para tirarmos certos véus dos olhos com os quais estamos habituados a ver o que, de maneira geral, é aceito pela maioria e é chamado de *senso comum*.

Para Sacristán (2004, p. 63), o senso comum “é um complexo multifacetado, uma cultura subjetiva construída e dinâmica sobre o que representa a criança”. Não é um bloco monolítico de pedra, mas, como argila, se molda. Esse conceito muda de acordo com as transformações que ocorrem na vida em sociedade e compõe a bagagem cultural na qual agimos e pensamos no momento histórico do qual fazemos parte. As teorias científicas também influenciam e vão sendo incorporadas ao senso comum, só que “por fragmentos e de maneira desordenada” (SACRISTÁN, 2004, p. 63). Essa fragmentação das teorias que chegam ao senso comum leva a um desvirtuamento da base na qual se assenta, podendo ser interpretada de acordo com o interesse dos grupos.

Por volta da década de 1980, as creches da cidade de São Paulo, começaram a discutir a importância da presença da família, com base nas teorias de participação popular. No entanto, revelando essa parcialidade, a mesma família que se desejava que participasse era vista como intrusa ao opinar ou interferir no trabalho cotidiano. Nesse sentido, o trabalho de Haddad (1993) aponta a presença constante dos conflitos na relação creche—família, mas revela também que, quanto mais a família estava inteirada do que estava ocorrendo na creche, mais opinava e participava, diminuindo os atritos.

Haddad (1993, p. 230) atribui ao estabelecimento do padrão de família modelo considerado “natural e universal” a negação da identidade da creche enquanto “ambiente coletivo, composto de muitas pessoas de sexo, idade e funções variadas.” Para tentar suprir a falta da família, a creche acabava atuando como sua substituta, só que nos moldes de uma “relação didática mãe—filho”; assim, ela buscava reproduzir pelo esforço, ainda que “à sombra da família”, os padrões de maternidade entendidos como ideais para criança. Além de criar um modelo de maternidade incompatível com nossos dias, desconsiderava as condições reais de existência das famílias.

A reprodução desse modelo e dessa marca identitária na creche revela-se também em outros trabalhos, ainda que todos busquem exatamente o rompimento com a perversidade desse modelo. Na mesma perspectiva, Castello (1992) aponta, em sua pesquisa de mestrado na USP, a marca do modelo doméstico-familiar no trabalho cotidiano da creche. Isso gerou uma disputa entre as profissionais e as mães, o ambiente tornou-se tenso e reforçou-se a noção de mãe ideal, que cumpria com o modelo estabelecido como correto e padrão na criação e condução dos filhos. A autora propõe um novo modelo de creche com vistas às especificidades dessa instituição, ou seja, uma ruptura com uma identidade cristalizada.

Essa relação conflituosa entre a creche e a família também aparece na dissertação de mestrado de Franciscato (1996) na PUC-SP, cujo objetivo era pesquisar a concepção dos profissionais de uma creche pública da região metropolitana de São Paulo. A creche pesquisada possuía as condições adequadas de acordo com as novas diretrizes da educação infantil, um projeto pedagógico sistematizado, um quadro de profissionais com a escolaridade mínima de segundo

grau, e ainda apresentava traços de uma gestão democrática na qual se percebia a importância da participação das famílias.

A pesquisa de Franciscato (1996) fornece alguns dados interessantes, que reforçam a *identidade da creche* apontada em outros estudos. Em relação à concepção das famílias, a autora aponta a predominância da família nuclear como modelo; a mulher como a principal condutora na educação dos filhos; e a expectativa das educadoras de que a mãe não só acompanhasse o trabalho da creche como desse continuidade a ele em casa.

À medida que as educadoras concebiam modelos de família e de maternidade considerados ideais, igualavam-nos a todas as famílias: ou desconsideravam, ou não davam a devida importância para as desigualdades socioeconômicas, assim como para as determinações socioculturais (gênero, classe, raça e etnia). Ao mesmo tempo em que se referiam às famílias de forma depreciativa e consideravam sua organização como desestruturada, esperavam que essas famílias acompanhassem a vida de seus filhos nas atividades pedagógicas, atentando também para a saúde e a higiene da criança, como se qualquer família tivesse essas condições.

Assim, refletir sobre a família de forma genérica e idealizada não contribui para o reconhecimento das condições concretas de vida dessas famílias atendidas, o que interfere na relação entre os profissionais e as famílias, que se mantém "camufladamente assimétrica em função da diversidade cultural e da desigualdade social e que, embora visíveis paradoxalmente, permanecem veladas" (FRANCISCATO, 1996, p.197).

Em trabalho mais recente, Thin (2006), analisando as relações entre famílias populares e escola, amplia essa questão colocada por Franciscato sobre as

condições concretas da família na relação com os profissionais da creche. Ainda que sua análise seja voltada para escola, a confrontação entre as lógicas socializadoras são as mesmas.

> [...] é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou ainda, maneiras de regular os comportamentos infantis ou juvenis (THIN, 2006, p. 212).

Thin (2006, p. 212) nos chama a atenção sobre essas relações entre as famílias populares e a escola que se estabelecem por "dissonâncias e tensões entre lógicas socializadoras divergentes e até contraditórias e, finalmente, como lugar de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um escolar dominante; o outro popular e dominado".

Carvalho (1989, p.69) também expõe essa confrontação desigual quando aponta o pressuposto da "missão civilizadora" da escola diante do "povo inculto". E esse pressuposto não é apenas da escola que tem a função oficial do ensino, a creche também detém seus conhecimentos frente às famílias de classes populares, e tal fato pode levar a uma relação assimétrica, como diz Franciscato (1996).

Um ponto crucial nessa questão da participação das famílias e seu relacionamento nas instituições educativas é abordado por Carvalho (1989, p. 69) quando destaca a importância de se "repensar a escola do ponto de vista das classes trabalhadoras: a questão do conteúdo escolar e o compromisso político da escola", bem como o empenho de se pensar na participação autêntica dos pais "como membros ativos das estruturas de decisão da escola". Caso contrário, haveria uma participação designada de *não-autêntica*, ou seja, aquela que delibera até onde os pais podem participar, delimitando seu campo de ação ou de crítica.

Também é importante abordar questões do poder estabelecido no cotidiano da escola, que acabam marcando uma relação desigual e conflituosa.

> O cotidiano da escola é marcado por conflitos e incompreensões entre diretores e professores, de um lado, e pais de outro. As tentativas de participação das mães na gestão da escola são dirigidas para os aspectos de seu funcionamento sobre os quais elas se sentem competentes: a limpeza, a ordem, a qualidade da merenda, o cumprimento dos horários. A escola não lhes reconhece esse direito, mas cobra dos pais a assistência aos filhos em seus deveres escolares, que muitos não têm condições de oferecer, e o comparecimento às reuniões marcadas nos horários mais convenientes para os professores, reuniões que as mães percebem como autoritárias e humilhantes (CAMPOS, 1991, p. 58).

A escola tem expectativas que os pais participem na educação que é oferecida a seus filhos, e isso envolve: comparecimento nas reuniões agendadas pela escola, atenção à comunicação que a escola estabelece com a família, acompanhamento das lições de casa e do desempenho do aluno no decorrer do ano (CARVALHO, 2000).

Essa expectativa da escola, respeitando suas particularidades, ocorre também nas creches, como demonstra o trabalho de Franciscato (1996). Essa importância atribuída à participação dos pais nas escolas

> [...] gera concordância imediata até mesmo entusiasmada: parece correta porque se baseia na obrigação natural dos pais, aliás, mães; parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável porque pretende aumentar tanto a participação quanto o desenvolvimento escolar (CARVALHO, 2000, p. 4).

3.4. A cultura institucional e as relações de poder

Com a passagem das creches da Secretaria de Bem-Estar Social para a Secretaria de Educação, a creche foi assumindo a passos largos a característica organizacional das demais escolas da rede pública. A cada ano, o nível de exigência com os trâmites burocráticos aumenta vertiginosamente. Devido ao quadro reduzido

de funcionários que compõe a equipe técnica, tal fato reflete diretamente no tempo dedicado para a formação, no atendimento à comunidade e na elaboração de projetos tendo em vista maior participação da comunidade, tanto interna como externamente.

Em seu estudo sobre cultura escolar, autoridade e hierarquia, Silva (2001) apresenta uma reflexão de como as concepções teóricas sobre *autoridade* e *hierarquia* (que são construídas no cotidiano escolar) passam a se constituir em elementos de sua cultura interna, expressando as diversas formas e graus de participação nas escolas. Assim, é fundamental — se quisermos compreender e discutir o conceito de *autoridade* e suas bases de legitimação — analisar a problemática da escola e sua cultura.

Refletindo sobre as diversas concepções de *cultura* e relacionando-as com a cultura organizacional e escolar, Silva (2001, p. 4) afirma: "a cultura escolar seria o resultado de um processo interativo, em que o universo simbólico e significados estariam constantemente sendo reinterpretados e a realidade construída". Nessa análise, a cultura escolar situa-se em uma zona de constantes conflitos e negociações, uma vez que essa cultura não é estática, mas está em movimento e, portanto, sujeita a reelaborar-se.

A cultura escolar — analisada nos termos de autoridade, hierarquia e participação, como propõe o autor — nos leva a focá-la nas relações que se estabelecem no cotidiano, revelando, assim, as concepções presentes nas interações entre todos os envolvidos no processo educacional. Elmore (1987, p. 69, apud Silva, 2001, p. 7) afirma que a aceitação de uma autoridade "pode ser baseada em um trato ou represália, tradição, respeito pelo conhecimento ou competência, ou

regras formais. Nós podemos revogar ou consentir se nós percebermos que essa autoridade está em desacordo com o combinado".

Para Silva (2001, p. 2), a escola tem em sua estrutura burocrática tanto valores e princípios advindos do sistema educacional (por meio da legislação e da formalidade que lhe cabe) quanto outro corpo desses valores e princípios construídos internamente. Dessa forma, as questões que envolvem autoridade e hierarquia fazem parte das "discussões e conflitos cotidianos da organização escolar".

A creche, como uma organização burocrática, tem sua autonomia reduzida na elaboração e consecução de seu projeto pedagógico e de seu currículo, pois estes devem estar subordinados às inúmeras portarias e normatizações do sistema educacional do município, em primeira instância.

Os conceitos de *autoridade* e *hierarquia* — ainda que adotados no interior de cada creche — em linhas gerais subordinam-se a uma cultura instalada nessas instituições devido a algumas circunstâncias, dentre as quais destacamos duas:

- a história da creche;
- a organização burocrática imposta pela Secretaria de Educação.

A própria história da creche carrega, muitas vezes, a marca da subalternidade e de concepções referentes ao tipo de atendimento que permanecem arraigadas em suas práticas, mesmo com a incorporação de novos saberes. A consulta sobre a qualidade na educação infantil, sob a coordenação de Campos e Cruz (2006, p. 108), tem como análise dos resultados referentes ao trabalho nas creches: "As concepções que emergem na consulta refletem a própria história da educação infantil: a origem da creche como uma forma de assistência social e apoio às famílias mais pobres".

A questão da assistência — como concebida pelo senso comum — é entendida como assistencialismo, ou seja, ajuda aos pobres, que não é papel da educação. A ajuda, nesse contexto, tem um princípio embutido de doação, de dominadores e dominados, restando a tarefa de ensinar a família a conduzir de forma equilibrada sua vida. Essa concepção efetivada na conduta do trabalho cotidiano leva a uma subalternização das famílias, a um tratamento que muitas vezes resvala no julgamento moral — como nos revela a história do início das creches. Segundo Alayón (1992,p.55) , "a recusa juvenil e mecânica do assistencialismo levou-nos a abstração de nos afastar dos problemas e necessidades concretas da população".

A organização burocrática imposta pela Secretaria de Educação é extremamente hierarquizada e recria a noção de *hierarquia* como sendo uma condição inquestionável para sua manutenção. Na tramitação do processo, se a creche e seu projeto encontrarem técnicos que possuam uma visão mais ampliada do significado do trabalho com crianças pequenas, o projeto poderá caminhar mais livremente; caso contrário, será necessário adaptá-lo, o que muitas vezes poderá levar a uma descaracterização da proposta do grupo.

Paro (1995), ao estudar uma escola da periferia de São Paulo, revela-nos os meandros da distribuição de autoridade e seu caráter hierárquico, que se expressa na relação de mando e obediência. Silva (2001, p. 4) analisa que "essa relação de mando e obediência encontra-se não somente nos regulamentos formais, mas também nas regras informais e na cultura que rege as relações e que legitima esse caráter hierárquico". Mas é no cotidiano dessas instituições que estão os elementos que legitimam os conceitos de *autoridade*, *hierarquia* e sua relação direta com o caminho que se trilha para abrir espaços para a participação.

Em pesquisa sobre a qualidade da educação infantil brasileira, Campos, Füllgraf e Wingers (2006) analisam os dados obtidos sobre os recentes resultados de pesquisas empíricas envolvendo a qualidade da educação nas instituições de educação infantil no Brasil, no período de 1996 a 2003. Dentre os dados classificados, segundo as autoras, as práticas educativas e a relação com as famílias foram consideradas como um dos aspectos importantes de pesquisa relacionados à educação infantil.

Destacando alguns dos trabalhos apresentados, continuamos a perceber como se dão as relações entre a creche e a família a partir de ângulos variados. Um exemplo é a pesquisa de Corrêa (2002), que foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo, reconhecida como aberta para os pais, com diversos canais institucionalizados de participação. A pesquisa aponta a aparência desses canais de participação, pois a escola ainda tinha uma prática limitada no trabalho com as famílias, aquém do discurso.

Em uma pesquisa de uma escola municipal do interior de São Paulo, Tancredi e Reali (2001) investigaram as interações entre a escola e a família, entrevistaram 17 professores do quadro que foram descritos como “qualificados e experientes”. As concepções dos professores sobre as famílias que se apresentam na pesquisa são “estereotipadas e preconceituosas: as famílias são descritas como vivendo em ambientes violentos, agressivos, apresentando problemas de alcoolismo e uso de drogas. As crianças são enviadas a escola para que ‘não fiquem na rua’ ” (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 116).

Strenzel (2001) faz uma revisão sobre teses e dissertações que foram defendidas na educação, considerando crianças de 0 a 3 anos, e aponta a confusão de papéis e competências das educadoras tanto da creche como da família,

revelando o desconhecimento do objetivo do atendimento, assim como uma confusão conceitual e prática entre o público e o privado.

Esses trabalhos reforçam a dificuldade que tanto creches como escolas enfrentam em relacionar-se com as famílias, preferindo manter um distanciamento, mesmo a participação sendo uma meta a ser perseguida.

Bonomi (1998, p.162) faz uma análise histórica sobre "as modalidades perseguidas", na tentativa de busca de participação dos pais na creche e do estabelecimento de um bom relacionamento com os educadores.

Ainda que essa pesquisa diga respeito às creches italianas, podemos facilmente fazer um paralelo com as creches da cidade de São Paulo, identificando fatores comuns; a saber:

- Participação social — A expectativa era a participação dos pais como sujeitos coletivos, que se aliariam aos educadores para a defesa da creche. (Identificamos claramente esse momento de participação no Brasil no final da década de 1970, quando houve ampla mobilização por creches e os pais tiveram uma participação ativa e se aliaram em torno da luta pela construção de equipamentos e da qualidade do serviço.)
- Didático educacional — O objetivo era que os pais pudessem vir à creche e acompanhar os trabalhos e o desenvolvimento da criança, ou seja, eles eram chamados para entrar no campo do educador. Não havia possibilidades para trocas, pois "a experiência do pai com o filho não encontrava espaço, senão como campo de autocrítica em relação ao modelo educacional proposto pela creche" (BONOMI, 1998,p.163). Ainda se nota isso nas creches brasileiras e é extremamente preocupante que esteja ganhando força nos dias de hoje.

- Envolvimento dos pais no plano da colaboração prática — A participação do pais se dava de várias formas: trazer materiais, fazer um trabalho voluntário, participar de brincadeiras solicitadas, construir jogos, e estar presentes nas festas. (O que os pais podem oferecer para a comunidade creche, no Brasil, é semelhante ao que se fazia na Itália.)

Bonomi (1998), apesar de considerar que essas três modalidades se entrelaçam no histórico das creches, detecta qual é a característica principal da busca desse relacionamento dos educadores com os pais, qual é o motivo principal dessas intenções.

> É o que se pode definir como "envolvimento ideológico", isto é, o esforço de envolver e fazer com que os pais participem das várias ideologias da creche: a educacional, a institucional, a organizacional a social, deixando de lado por ser muito conflitante o aspecto relacional, do confronto entre indivíduos empenhados, a partir de pontos de vista diversos, em uma experiência com a criança (BONOMI, 1998, p.163).

Na experiência italiana, esse problema não explícito veio à tona quando se notou a necessidade premente de evoluir a imagem profissional do educador para que houvesse um profissionalismo específico de creche.

> Com a identificação desse profissionalismo específico da creche como competência na gestão de relacionamentos entre adultos, e entre estes e as crianças, o espaço para enfrentar o aspecto delicado e complexo do relacionamento com os pais ampliou-se notavelmente. De um problema implícito e um tanto escondido, vivenciado mas não mencionado, tornou-se para as educadoras objeto sobre o qual a exigência de reflexão e confronto é sempre mais urgente (BONOMI, 1998, p.163).

Isso não significa que acabaram os conflitos, mas que se reconheceu que eles não têm valor menor do que o trabalho com as crianças, pois afinal as influencia

diretamente. Bonomi (1998) identifica que a recriminação é a forma mais comum utilizada pelos educadores ao se relacionar com os pais. Eles se queixam de comportamentos e atitudes dos pais considerados inadequados para a criança e desrespeitosos em relação a eles mesmos. As recriminações dos educadores são classificadas por Bonomi em três grupos:

- Transgressão, pelos pais, de regras estabelecidas pela creche — horários de entrada e saída, o enxoval diário da criança, encaminhamento médico preenchido, entre outras, de acordo com o estabelecido em cada creche;
- comportamento dos pais quando estão na creche — a forma como deixam as crianças aos cuidados da educadora no início do dia; uns apressadamente sem se despedir da criança ou se comunicar com a professora, outros que se demoram além do esperado, inseguros em relação ao bem-estar da criança. Ao final do dia alguns se interessam apenas se a criança comeu e dormiu, outros ficam observando todas as situações, se demoram além do esperado, interferem em situações de outras famílias;
- comportamentos educacionais interpretado pelos educadores como "errôneos", que depois são corrigidos pelo educador — freqüentemente diz respeito aos problemas ligados aos cuidados do corpo (necessidades físicas, alimentação, sono, higiene).

Esses conflitos revelam-se mais complexos do que sua aparente simplicidade e desgastam ambos os lados. Leva-se muito tempo para chegar a soluções e os conflitos tornam-se, muitas vezes, crônicos, dificultando relação entre o educador e a família. São diversas as características que podemos indicar que apontam a dificuldade do relacionamento entre o educador e a família e que os impedem de se

aliar a uma tarefa comum. Segundo Bonomi (1998, p. 166), aquelas ligadas à comunicação se evidenciam entre as demais por tratar-se de questões com envolvimento de experiências, comportamentos e emoções.

Apesar dessas dificuldades encontradas pela creche e pela família, a creche ainda ocupa uma posição destacada nesse relacionamento com os pais em relação à escola. Ela soube criar espaços para o confronto de competências tanto em relação ao educador como ao projeto de vida dos pais. As dificuldades são inerentes a esse "relacionamento—confronto", no qual é necessário levar em conta os diversos fatores de natureza conflitante. Bonomi (1998, p. 168) identifica três ordens que se colocam na base dos conflitos entre as instituições:

- Conflito entre instituições — as finalidades de cada instituição (creche e família), tanto as declaradas como as secretas.
- Conflito entre códigos e culturas — os contextos diversos, as realidades diversas, as expectativas diferenciadas, considerando o individual e o coletivo.
- Conflito emocional — a experiência emocional das pessoas envolvidas.

Cada um desses fatores pode ser um campo de aprofundamento para pesquisa, pois abrem novas possibilidades de reflexão, bem como um espaço para o diálogo da creche com as famílias.

> Muitas educadoras descobriram que, cada vez mais que o relacionamento com um casal, ou com vários, sai de uma lógica defensiva e puramente rotineira de consignação e devolução, abre-se um espaço de compreensão recíproca, de diálogo e de escuta às vezes inesperado e surpreendente (BONOMI, 1998, p. 172).

3.5. O diálogo entre creche e família

A preocupação com a infância possui contornos mundiais, o debate sobre a qualidade na educação infantil tem se destacado a partir da década de 1990, seguindo as diversas mudanças nas legislações que ampliam os direitos das crianças. O conceito de *qualidade* não é único e muito menos absoluto, possui diferentes enfoques que não são necessariamente excludentes. A palavra *qualidade* é polissêmica, sua expressão nunca é neutra, e muitos de seus significados estão ocultos.

Casassus (1999) afirma que há muitas respostas analisadas por diversos autores para a pergunta: "O que é qualidade da educação?", sendo necessário fazer uma distinção entre uma compreensão técnica, profissional ou do senso comum. É importante levar em conta que falar de educação de qualidade é percorrer um terreno ambíguo, no qual existem diversas influências que delineiam as concepções de qualidade. Segundo Campos (1999), uma delas provém de programas oriundos das empresas privadas, desenvolvidas mundialmente visando a ganhos de produtividade, conhecidos como *programas de qualidade total*.

Se entendermos essas influências apenas no âmbito da apropriação pela escola dos princípios eficientes do trabalho desenvolvido por empresas, ficaremos restritos a um dos ângulos da questão engendrada com base no discurso político-educativo neoliberal, que Suárez (1995, p. 253) caracteriza como "estratégia política de reforma cultural":

> [...] Fundamentalmente, aqueles que, articulados, dão sentido ao que denomino de "o princípio educativo da Nova Direita" e que, a partir daí, propõem um novo ordenamento ético e político da escolaridade das maiorias. Sustento que, para fazê-lo, este conjunto mais ou menos coerente de conceitos, valores, representações e imagens tem o objetivo de deslocar os conteúdos culturais e políticos implicados

> nas noções modernas de “cidadania”, “bem comum”, “democracia” e “educação pública”.

A qualidade da educação infantil é um direito das crianças. Partindo desse enfoque, podemos considerar como condições mínimas para se efetuar essa qualidade baseando-nos nos comentários finais da consulta sobre a qualidade da educação infantil, sob a coordenação de Campos e Cruz (2006, p. 103):

> O direito à educação infantil inclui não só o acesso à creche e a pré-escolas, mas também o direito a uma educação de qualidade, que considere as necessidades da criança na faixa etária de 0 a 6 anos. A integração do cuidado e da educação, uma boa comunicação com as famílias e a atenção às suas condições de vida são aspectos fundamentais para um atendimento de qualidade à criança pequena.

Essa boa comunicação com as famílias, que podemos chamar de diálogo, é a base para o estabelecimento de um relacionamento de confiança no cotidiano. Buber (1982) identifica três espécies de diálogo, que pode nos ajudar a refletir sobre essa relação de confiança que deve ser estabelecida no cotidiano. São eles:

- Diálogo autêntico — Não importa se o diálogo é falado ou silencioso, mas o que marca essa troca é que “cada um dos participantes tem, de fato, em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva” (BUBER, 1982, p. 54).
- Diálogo técnico — É travado apenas para resoluções de objetivos específicos, não existe uma relação afetuosa ou de troca, caracteriza-se mais pelos informes, por explicações.
- Monólogo disfarçado de diálogo — Definido soberbamente por Buber (1982, p. 54) como “dois ou mais homens, reunidos num local, [que] falam, cada um consigo mesmo, por caminhos tortuosos estranhamente

entrelaçados e crêem ter escapado, contudo, ao tormento de contar apenas com os próprios recursos".

Apenas a primeira forma de diálogo traz "o testemunho da perpetuação da substância orgânica do espírito humano". A segunda espécie de diálogo faz parte da vida moderna, mas teima esconder o verdadeiro diálogo, surgindo às vezes, ocasionalmente, mas visto muitas vezes como uma forma inconveniente e "tolerado com arrogância" (BUBER, 1982, p. 54). O terceiro é a total inexistência de diálogo.

> Quando, seguindo nosso caminho, encontramos um homem que, seguindo seu caminho, vem ao nosso encontro, temos conhecimento somente da nossa parte do caminho, e não da sua, pois esta nós vivenciamos somente no encontro.
>
> Do evento perfeito da relação que conhecemos, por tê-la vivido, a nossa saída, a nossa parte do caminho. A outra nos acontece para nós no encontro. É, na verdade, uma pressunção da nossa parte falar sobre ela como se fosse algo além do encontro (BUBER, 1977, p. 88).

É preciso considerar a questão da limitação do ser humano no conhecimento do outro e de sua trajetória. Assim, temos o conhecimento do encontro e ele nos interessa; portanto, devemos nos preocupar com nossa parte e também respeitar a experiência do outro, que se dá na relação mútua de atenção.

> O tu se apresenta a mim. Eu, porém, entro em relação imediata com ele. Assim a relação é, ao mesmo tempo, escolher e ser escolhido, passividade e atividade (BUBER, 1977, p. 89).

Decisões se interpõem nessa relação e o desejo é manifesto. É preciso, portanto, querer se despojar, se desarmar, reconhecer que as trajetórias são diferentes, mas nos encontramos em um determinado espaço e nele podemos nos relacionar, construir, conhecer e descobrir coisas novas nessa relação.

O diálogo, segundo Bakhtin (1981), traz os elementos concretos da vida, ou seja, somos seres históricos e determinados por fatores socioeconômicos. No

contexto social imediato, estão presentes alguns elementos que nos situam. Assim, não basta apenas nós desejarmos nos relacionar com o outro; há uma série de questões em jogo que precisariam ser explicitadas ou compreendidas quando nos relacionamos com o outro. Bakhtin entende que é na consciência de classe que estão as bases de nossas reações e de nossa relação com o outro.

Bubber centraliza o sujeito e Bakhtin (2003) posiciona-o em um tempo e em um espaço, e ambos assemelham-se na compreensão da interlocução entre duas pessoas, dos limites e também das possibilidades. No encontro de dois sujeitos, há limites no campo de visão de cada um.

Para Souza (2002), Bakhtin sugere a importância que se deva dar ao outro, pois aquilo que não conseguimos ver se preenche pelo olhar do outro, adicionando assim ao campo espacial a perspectiva temporal.

> [...] cada sujeito histórico habita uma determinada experiência temporal que também irá marcar profundamente o modo como percebe o presente, o passado e o futuro. Deste modo, Bakhtin sugere que cada um de nós prescinde e necessita irremediavelmente do outro e que esta condição essencialmente alteritária do outro em relação a mim é fundamental para a experiência humana na sua plenitude, encaminhando uma compreensão cada vez mais aperfeiçoada da nossa cultura e de nós mesmos (SOUZA, 2002, p. 111-112).

O diálogo está ligado diretamente ao amor — não o amor vendido pelos meios de comunicação, não o amor atrelado ao descompromisso político, não o amor ligado à alienação da realidade em que vivemos, mas no sentido que Freire (1999, p. 79) nos traz de amor quando diz que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Para Freire (1999), o amor também é diálogo e, portanto, não pode existir em uma relação de dominação, mas sim de liberdade dos homens. É um ato de coragem, nunca de medo. Quando esse autor

associa o diálogo ao amor, mostra a intencionalidade com que nos posicionamos no mundo e o compromisso que assumimos com os homens.

Freire (1999) faz perguntas reveladoras do não-diálogo. Elas são extremamente pertinentes para refletirmos até que ponto estamos dispostos a ter um diálogo autêntico com as famílias que freqüentam os Centros de Educação Infantil; para compartilharmos, juntos, o crescimento e o desenvolvimento físico, mental e emocional das crianças, reconhecendo esse diálogo como critério de qualidade e como a identidade que assumimos.

> Não há [...] diálogo, se não há humildade.
> Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo no outro, nunca em mim?
> Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto" em quem não reconheço outros eu?
> Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão de fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?
> Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?
> Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?
> Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?
> A auto-suficiência é incompatível com o diálogo (FREIRE, 1999, p. 80).

3.6. A construção da identidade da creche

O surgimento da creche ocorreu devido a situações de abandono e de violência em que as crianças pequenas eram vitimizadas. Essa gênese deixou marcas históricas na identidade dessa instituição que até hoje interferem em seu

cotidiano, por mais que a história recente tenha revelado grandes conquistas e avanços para o trabalho com crianças pequenas.

Haddad (1993) entende que “a importância da construção da identidade da creche à luz da história está em nos permitir recuperar as qualidades que ela pode nos oferecer no presente.” Mas essas qualidades não podem reduzir-se apenas na estrutura e no funcionamento das creches ou em um sistema de apoio familiar sem levar em conta como se dão as relações estabelecidas entre os adultos no cotidiano dessas instituições.

No cotidiano, projetamos nossos sonhos e vivemos as melhores e as piores recordações, somos utópicos e frustrados, esperançosos e desanimados, criativos e banais. É nesse desafio diário que construímos nossa história de vida. Heller (2004, p. 18) diz que a vida cotidiana é

> a vida do homem por inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos da sua individualidade, da sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologia

A base do trabalho da creche se estabelece nas relações cotidianas. A identidade da creche do futuro é, portanto, aquela que lhe estamos atribuindo no presente, assim como aquela em que lutamos para transformar alguns traços da identidade da creche do passado que persiste até os dias de hoje. Para Berger e Luckmann (1991, p. 228), a *identidade* é um elemento fundamental da realidade subjetiva e, como toda realidade subjetiva, a identidade

> [...] acha-se na relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social.

Ampliando o conceito de *identidade*, utilizamos o estudo de Ciampa (1990) para poder relacioná-lo com a identidade atribuída à creche por meio de sua própria história. Se, para Berger e Luckmann (1991, p. 228), "os processsos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social"; para Ciampa (1990), é essa estrutura social mais ampla que oferece os padrões de identidade.

> A posição de uma identidade, em última análise, resulta de um processo de medida, em que dois objetos são relacionados, considerando-se um deles como o padrão que serve para identificar o outro (CIAMPA, 1990, p. 169).

Esse processo de medida ocorre na articulação de igualdades e diferenças na existência concreta do sujeito, se desenvolve de acordo com certas determinações. Segundo palavras de Ciampa (1990, p. 170), "minha existência, embora seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito". Um mesmo sujeito representa diversos papéis (por exemplo, em determinado momento pode ser filho e em outro, pai), ou seja, comparece diante das pessoas não apenas com um único papel, mas como personagem representante de si mesmo, de acordo com o momento e a situação.

> Esse jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantido pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, em seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a ou transformando-a (CIAMPA, 1990, p. 170).

As transformações são inevitáveis; de uma forma ou de outra, elas estão ocorrendo, pois a vida não é estática, é dinâmica. Algumas pessoas resistem às mudanças, "protelam certas transformações, evitam a evidência de determinadas mudanças, tentam de alguma forma continuar sendo o que chegaram a ser num momento de sua vida, sem perceber, talvez, que, estão se transformando numa

réplica, numa cópia daquilo que já estão sendo, do que foram" (CIAMPA, 1990, p. 165).

Essa instigante reflexão sobre a dificuldade de transformar-se e de aceitar as mudanças, e a resistência quase imperceptível de sustentação da "mesmice", exige grande esforço, assim como o processo de transformação autêntico, e reconhecido como tal, também se dá "à custa de muito trabalho" (CIAMPA, 1990, p. 165).

Com base nesse conceito de *identidade*, que pode ser mantida ou transformada pelas relações sociais, fazemos uma analogia com a creche. Se o mesmo sujeito representa vários papéis, torna-se reconhecido por eles, apesar de se constituir uma totalidade; assim, a creche também, em sua identidade, não se apresenta como uma unidade completa e fácil de se identificar.

Partes de suas manifestações ocorrem dos desdobramentos a que a creche está sujeita pela estrutura social, que reage sobre ela conservando-a ou transformando-a. Mas há alguns traços de sua identidade como representação que, arraigados em sua história, teimam em persistir no trabalho cotidiano, como se não fossem suficientemente expostos e revelados para que se possa reelaborá-los e atingir o que Ciampa (1990, p. 180) chama de "metamorfose da minha identidade, na superação de minha identidade pressuposta".

Uma parte dessa identidade pressuposta da creche diz respeito ao estigma de "lugar pobre para o pobre". Até hoje, encontramos resistência de várias famílias em colocar seus filhos na creche. Se avaliarmos esse fato sob a ótica de que isso ocorre porque a creche era apenas para a família pobre, faremos uma simplificação muito ingênua deste quadro.

A creche é uma instituição muito importante para a composição de renda das famílias mais pobres. Ao discutirmos essas questões ligadas à educação infantil, não

podemos deixar de lado o que significa a creche para essas famílias, as construções simbólicas produzidas, as relações de poder que vão se estabelecendo, para podermos pensar sobre o currículo da educação infantil e sobre a participação dos pais no processo educativo.

3.7. A creche na conciliação de trabalho e responsabilidades familiares

Com o enfoque no que significa a creche para as famílias, procuramos utilizar a pesquisa de Bila Sorj (2004) [2], que considera creches e pré-escolas fundamentais para auxiliar na conciliação de trabalho e responsabilidades familiares. No relatório final realizado por essa pesquisadora para a Organização Internacional do Trabalho, há dados que revelam o impacto da creche para a família de baixa renda.

A Tabela 14 mostra as diferenças dos números sobre os domicílios com crianças que freqüentavam a creche ou a pré-escola e sobre os que não tinham acesso a esse serviço. Nos domicílios cujas crianças com menos de 6 anos estavam em creches ou pré-escolas, a renda familiar *per capita* era cerca de 50% maior que naqueles onde as crianças não estavam em creche. A conciliação entre família e trabalho ocorria tanto para as mães que tinham filhos menores de 3 anos de idade como para os maiores.

> As mães de crianças em creche têm uma taxa de participação no mercado de trabalho maior que as mulheres cujos filhos não estão em creche ou pré-escola. Essas mães conseguem trabalhar uma hora e meia a mais em relação às que trabalham, mas os filhos estão em casa. Também recebem salários 55% superiores.

[2] Bila Sorj, com a colaboração dos pesquisadores Adriana Fontes, Danielle Carusi e Giovani Quintaes do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), realizou um estudo sobre trabalho e responsabilidades familiares no Brasil, que foi solicitado pela Organização Internacional do Trabalho e finalizado no ano de 2004. Utilizamos como fonte de pesquisa a parte III deste trabalho, "Condições de trabalho e medidas de apoio às famílias: seus impactos sobre a família", os dados advêm do capítulo 2 ("Educação infantil e sua implicação para a conciliação entre trabalho e responsabilidades familiares"), assim como as tabelas 14 a 18 utilizadas neste estudo e disponíveis no anexo 4.

> Evidencia-se que a creche é um mecanismo eficiente na conciliação de família e trabalho, tendo em vista que, além de possibilitar às mães trabalharem, permite uma melhor inserção delas no mercado de trabalho (SORJ, 2004, p. 50).

Na Tabela 17, os dados dizem respeito às características da inserção das mulheres em relação à renda, segundo a freqüência à creche ou pré-escola dos filhos de até 3 anos de idade. A jornada de trabalho semanal para as mães mais pobres subiu de 27,1 para 29,1 horas semanais, já no bloco das mães de maior renda houve um decréscimo no horário de trabalho, ou seja, passou de 38,3 para 37,3 horas semanais.

Na Tabela 18, o foco da pesquisa é o mesmo, só que na faixa etária de 4 a 6 anos. Os dados nessa faixa mostram que as famílias mais pobres trabalhavam mais horas com os filhos em creches e pré-escolas, indo de 27,5 para 29,6 horas semanais, enquanto que, para as mães mais ricas, a jornada de trabalho permaneceu praticamente igual, em torno de 37 horas semanais. Os dados também nos mostram que, à medida que a faixa etária aumentava, aumentava a carga horária do trabalho: nas famílias mais pobres, de 27,5 para 27,6 horas semanais e, nas mais ricas, de 37,3 para 37,6 horas semanais. As Tabelas 4 e 5 revelam que as mães, cujos filhos freqüentavam creches e pré-escolas, possuíam maior participação no mercado de trabalho; assim como em relação à renda, a mulher mais pobre trabalhava ainda mais.

Com esses dados, Sorj (2004) conclui que a educação infantil para as mães leva ao aumento da participação no mercado de trabalho, da renda e da jornada de trabalho para todas as camadas sociais da população. Ressalta, porém, que os grupos de renda que mais se beneficiam do acesso à educação infantil são os mais pobres. O acesso para esse grupo é fundamental — tanto pelas questões materiais

(porque há uma acentuada melhora nas condições de vida) como pela oportunidade da criança ter acesso a um universo cultural mais amplo.

As famílias mais pobres sabem muito bem o que significa a vaga na creche. Voltando ao CEI Jardim Três Marias, nas fichas de inscrição para pleitear uma vaga na creche até 2005, havia uma pergunta: “Por que tem interesse da vaga na creche para sua criança?”, a maioria respondeu que era porque precisava trabalhar. Esse fato não pode ser desconsiderado nem caracterizar esse tipo de atendimento como assistencialista.

A inserção da mulher no mercado de trabalho, a intensificação de sua participação nos movimentos sociais, a abertura para discussão de temas que por muito tempo eram tabus entre as famílias, a enorme luta diária pela subsistência, entre tantos outros fatores, têm influenciado de forma marcante os papéis sociais entre os gêneros na família.

A seguir, mostramos um pouco mais do CEI Jardim Três Marias. Para isso, o Capítulo 4 traz uma análise dos dados colhidos em questionários, entrevistas e conversas, delineando como é a realidade cotidiana desse CEI e de como se estabelece a relação creche—família.

CAPÍTULO IV

A CRECHE SE APRESENTA

Neste capítulo, apresentamos os dados da pesquisa realizada no Centro de Educação Infantil Jardim Três Marias.

Como já foi dito, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa que reconhece a subjetividade nas interações humanas, assim com a diversidade e a complexidade dos fenômenos sociais (CHIZZOTTI, 2003).

Para isso, procuramos ouvir as famílias e os professores respeitando suas opiniões e localizando-as dentro do contexto em que se originaram. Os questionários entregues às famílias nos subsidiaram na elaboração do roteiro das entrevistas. Dos 100 questionários (apêndice 1) entregues às famílias, retornaram 61. Com esse material, pudemos perceber quais pontos se destacavam mais nos comentários das famílias e quais pareciam, em um primeiro momento, mais dúbios e sem muita clareza nas respostas.

Desses 61 questionários, as respostas de 7 das 11 questões foram estruturadas em forma de tabela, apenas para poder relacionar de maneira mais prática as variáveis que apareceram nas respostas dos pais[3].

Recorrendo a um referencial teórico de metodologia (CHIZZOTTI, 2003, GIL, 2004, MARTINS, 1984, DEMO, 1996), percebemos a importância de fazer entrevistas com as famílias. Por meio de um roteiro semi-estruturado, buscamos compreender alguns pontos que necessitariam ser ampliados. A abordagem qualitativa permitiu-nos maior imersão no contexto para reconhecimento dos atores

---

[3] Ao todo foram sete tabelas, sendo cada uma correspondente a uma determinada pergunta. Tabela 1 refere-se à pergunta 6 ("Qual sua opinião sobre a rotina diária da creche?); a Tabela 2, à pergunta 7 ("Você gostaria de dar sugestões para o desenvolvimento do trabalho diário?"); a Tabela 3, à pergunta 1 ("O que levou você a procurar a creche para seu filho?"); a Tabela 4, à pergunta 8 ("Como você vê a relação das famílias com o trabalho diário, sua importância e se considera esta relação próxima ou distante?"); a Tabela 5, à pergunta 9 ("A creche incentiva à participação das famílias?"); a Tabela 6 é o resultado das respostas dadas às perguntas 9 e 40 (Os pais responderam de que forma a creche incentiva a participação dos pais; as respostas não foram solicitadas, elas apareceram espontaneamente entre os pais que consideram que a creche incentiva a participação); a Tabela 7 refere-se à pergunta 4 ("O que você considera um trabalho de qualidade na educação infantil?"). Conferir no apêndice 6.

sociais — segundo Chizzotti (2003) — como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas.

A quantia determinada de sete mães e de sete professoras para entrevistas foi um número possível de ser trabalhado. Esse material nos ampliou o campo para a análise dos dados. Buscamos selecionar tanto as mães que participavam mais e estavam mais inteiradas na vida cotidiana da creche quanto aquelas mais distantes e com maior dificuldade de aproximação. O critério para as professoras também foi escolher aquelas que apresentavam as opiniões mais diversificadas.

Fizemos a opção por não gravar as entrevistas para não intimidar e não tolher as opiniões espontâneas. Apontamos os pontos mais importantes durante esses encontros e, posteriormente, transcrevemos em forma de perguntas e respostas e lemos para os entrevistados para anuência ou acertos que se fizessem necessários.

Dentre os instrumentos de pesquisa, podemos ainda citar uma entrevista focalizada sobre o histórico da creche, realizada com a diretora Tânia Cirillo Minharro, e um questionário que foi respondido em grupo em uma reunião pedagógica realizada no mês de dezembro de 2006, com todos os educadores do CEI Jardim Três Marias, que foram subdivididos em sete grupos. As perguntas pautaram-se no livro *Manual de educação infantil*, organizado por Anna Bondioli e Susanna Mantovani (1989), que aborda as creches e a educação das crianças italianas de 0 a 3 anos.

Também utilizamos observações do cotidiano e cinco relatos ocorridos na creche durante o período de coleta de dados. Essas situações concretas do dia-a-dia nos ofereceram um rico material de análise para a presente pesquisa.

Os dados obtidos nas entrevistas, nos relatos e nas observações foram analisados tomando como base a análise de conteúdo, entendido como “um método

de tratamento de análise e informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados consubstanciadas em um documento" (CHIZZOTTI, 2003, p. 98).

Para obter as opiniões das crianças, tivemos dois momentos de conversa com crianças de 3 a 4 anos do estágio 1. Não levamos nenhum roteiro de perguntas, pois o objetivo era que as conversas acontecessem da maneira mais informal possível, dando liberdade para as crianças se expressarem.

No primeiro momento, estavam presentes 15 crianças na sala das crianças no período da manhã com a presença da professora da turma. Tínhamos uma pergunta-base para colher as informações das crianças: "O que vocês gostam na creche?" No segundo momento, conversamos com 10 crianças também do estágio 1, cujo enfoque maior foi a presença dos familiares na creche.

Compreender criticamente as respostas nas entrevistas, nos questionários, nos relatos do cotidiano, assim como os significados, a historicidade, as concepções que marcam as práticas cotidianas nos permitiram perceber alguns conteúdos latentes que nos conduziram para a retomada de concepções ou modelos arraigados na creche desde o início de seu surgimento.

Também pudemos mostrar, nesta pesquisa, a creche que se apresenta (neste Capítulo 4) e a creche que se representa (no Capítulo 5).

4.1. A complexa rede relacional no cotidiano da creche

O relacionamento entre educadores e pais pode ser considerado uma das experiências mais significativas para compreender as crianças, bem como as especificidades de sua experiência de vida, as exigências, a construção de seus relacionamentos e suas emoções (SAITA, 2002).

Ainda que as crianças sejam o motivo da existência da creche, é importante lembrar que esta não existe apenas para aquelas. Diversas forças interagem nessa complexa rede de relações; portanto, observar como essas relações se processam no cotidiano — a organização das estruturas, a comunicação existente e as expectativas que permeiam o trabalho — permite-nos compor um quadro mais ampliado em relação aos problemas enfrentados cotidianamente.

Para Bonomi (1998), historicamente sempre se buscou estabelecer um bom relacionamento dos educadores com os pais, visando a uma maior participação. Tal fato tem como motivo principal o envolvimento ideológico, ou seja, a chamada à família para um tipo de organização já definida: seja o currículo estabelecido por meio da rotina, sejam os projetos educativos, sejam os aparatos necessários para o funcionamento da instituição. Em contrapartida, em geral se desconsiderou o aspecto relacional ocorrido do "confronto entre indivíduos empenhados, a partir de pontos de vista diversos, em uma experiência com a criança" (BONOMI, 1998, p. 162).

Dentro do microcosmo que é nossa pesquisa em relação à educação infantil, pretendemos verificar como pais, educadores e crianças pensam a rotina da creche, como ocorre a relação diária, como é compreendida a participação da família na creche, o que entendem por qualidade no atendimento e, por último, como se estabelece a relação creche—família.

A maioria das crianças que freqüentam o CEI Jardim Três Marias reside na comunidade local ou em seu entorno. Acordar às 6h00 da manhã é comum para essas crianças. Muitas famílias vivem no ritmo apressado dos grandes centros urbanos: algumas acordam seus filhos já estressadas e compromissadas com muitos afazeres ao longo do dia; outras chegam simultaneamente com os

professores e saem na disparada, preocupadas com mais um dia de atraso no horário de trabalho. Há outras ainda que, provavelmente, têm um horário mais flexível que permite a elas chegar mais tarde e conversar com os professores e com as pessoas da secretaria.

Com mais ou menos tempo, levar o filho para a creche é um ato corriqueiro do dia-a-dia desses pais, e só é fonte de maior preocupação para eles se o filho estiver em *período de adaptação*. Nessa fase em que a criança reconhece esse novo ambiente, não é só ela que precisa se adaptar, os adultos também.

O professor precisa de tempo para conhecer a criança, porque as crianças têm um jeito próprio e suas particularidades; reagem e interagem de formas diversas com as pessoas novas desse convívio diário. Há muitos casos em que a nova criança estranha o ambiente e fica chorosa, exigindo mais atenção do professor — tal fato, às vezes, gera um certo estresse (pois as outras crianças também o solicitam) e acaba rompendo relativamente com a rotina da sala e interferindo no trabalho do professor cuja responsabilidade diária inclui um certo número de crianças.

Os pais também precisam dessa adaptação, porque é uma fase nova para muitas famílias que nunca colocaram seus filhos na creche. Os pais se sentem inseguros, no primeiro momento; não sabem como seu filho reagirá; não conhecem o professor; preocupam-se com a segurança da criança. São diversos os sentimentos nesse novo momento de vida, por isso a fase de adaptação é muito importante para estabelecer laços entre creche e família, bem como fortalecer a confiança do trabalho conjunto.

Os Centros de Educação Infantil atendem crianças de poucos meses que, via de regra, lá ficarão até os 6 anos de idade. Portanto, nesse período de vida, essa

criança permanecerá mais na creche do que com seus pais. O cálculo é bastante simples: das 12 horas que permanecem no CEI diariamente, 2 horas são reservadas para o sono, portanto sobram 10 horas para atividade; já em casa, durante a semana, a criança permanece acordada em média de 3 a 4 horas. Para ficar mais claro, imaginemos uma rotina comum em que a criança é acordada às 6h00 da manhã, vai para o CEI às 6h30 e lá permanece até às 18h30, volta para casa e vai dormir por volta das 22h00.

As crianças maiores verbalizam o desejo de ir para a escola, mas em geral não sentem mais prazer de ir para a creche. A carga horária de 12 horas é uma rotina pesada, que praticamente se repete todos os anos, sendo um dos principais fatores que contribuem para essa perda do desejo de ir à creche. Ainda assim, a rotina de horários na creche costuma ser pouco questionada, e, para mudar qualquer horário, sempre é necessária muita negociação com os funcionários,

Na presente pesquisa, focamos a rotina como um dos pontos principais e, por isso, procuramos conhecer melhor o que pensam as famílias, os professores e também as crianças. Em todos os instrumentos de pesquisa, enfatizamos esse ponto para compor um quadro mais completo das opiniões.

4.1.1. O que pensam as famílias sobre a creche e a rotina

Nos questionários entregues às famílias, fizemos esta pergunta: “Qual sua opinião sobre a rotina da creche?” (Tabela 1, Apêndice 6) As respostas considerando a rotina boa (41%) e muito boa e ótima (16,4%) somam 57,4% dos questionários. Se acrescidas das respostas dos pais que não adjetivaram, mas a classificaram como normal ou como organizada, orientada e disciplinar, a

porcentagem cresce para cerca de 70%. Aqueles que acharam que faltam atividades para as crianças e poderia melhorar giram em torno de 10%. Os que consideraram que a rotina é sufocante e provoca aborrecimento nos pais perfazem apenas 1,6%.

No entanto, a pergunta "Você gostaria de dar sugestões para o trabalho diário?" (Tabela 3, Apêndice 6) nos trouxe dados reveladores, entre as respostas estão que alguns pais gostariam de mudar, mas não especificaram o quê (19,6%) e outros que não mudariam nada (11,5%). Houve ainda a solicitação de ter mais atividades diferenciadas como: música, letramento, atividades e passeios (11,5%); melhorar a comunicação e a relação entre professores e pais (8,9%); melhorar o atendimento (6,5%) e preparar para a EMEI (1,6%).

Se considerarmos que essas sugestões envolviam necessariamente a rotina, apenas 11,5% não mudariam nada na creche e 22,9% não quiseram dar nenhuma sugestão. O interessante, nessa pergunta, é que, se somarmos os que deram sugestões diversas para mudanças na rotina, perceberemos que a porcentagem está em 28,5%. Se acrescidos daqueles que responderam que gostariam de mudar, mas não disseram em quê, a porcentagem sobe para 48,1% — o que significa que metade da creche tinha, naquele momento, propostas a fazer voltadas para mudanças. Se considerarmos também que, na tabela anterior, apenas 10% acharam que poderia melhorar, perceberemos que os pais não estavam tão contentes assim com a rotina como demonstra a Tabela 1.

Nas entrevistas que fizemos com as mães, esses dados se confirmam. Das sete entrevistadas, seis consideravam a rotina boa e apenas uma a considerava cansativa. Quando perguntamos se gostariam de dar sugestões para o trabalho diário, as seis mães deram diversas sugestões — tal fato revelou que, quando solicitadas, as mães costumam contribuir com sugestões. Dentre estas,

destacamos:

> "A creche deveria ensinar mais as crianças a pegar no lápis, ter mais facilidade para manusear o lápis, ensinar a ler." (Mãe 2)
>
> "Que as mães participassem mais." (Mãe 3)
>
> "Mais passeios, mexer com terra, horta." (Mãe 7)
>
> "Gostaria que houvesse outras atividades na creche como: balé, computação, capoeira, aula de teatro. Estas atividades existem em escolas particulares e também nos CEUs da prefeitura. Acho que a creche também deveria ter. A criança não deve só comer e beber e dormir, precisa de mais; principalmente a criança pobre que não tem estas atividades. Existe isso no circo-escola, mas a demanda é grande. Se na creche houvesse mais atividades, a criança não enjoaria de ficar o tempo todo. Já que as crianças podem ficar na creche até entrarem para o primeiro ano, deveria haver mais possibilidades de aprendizagem." (Mãe 5)

Nas entrevistas, as mães verbalizaram que gostariam de mais atividades para seus filhos. Mesmo as mães que não conseguiam se expressar com uma certa fluência fizeram sugestões.

Tanto nas entrevistas quanto nos questionários, as famílias expressaram por que gostam da rotina. Em geral, elas vêem na rotina da creche algo que não possuem em casa. A rotina está associada às cinco refeições diárias, sendo muito enfatizado que todas são "na hora certa" e que os alimentos oferecidos são balanceados e adequados a uma dieta calórico-protéica. Isso se contrapõe ao fato de, nas casas, os horários serem menos rígidos nas refeições e de não haver garantia da diversidade dos alimentos para uma boa dieta calórico-protéica.

As mães percebem que a creche oferece uma vida mais organizada para seu filho e consideram isso como um bem para o futuro, contribuindo, sobretudo, para a formação de hábitos. A esse respeito, seguem alguns desses comentários que foram extraídos das entrevistas:

> "A rotina da creche tira a ociosidade da criança, ela aprende a ser organizada, é uma forma de aprender desde cedo como é o mundo dos adultos e prepará-la para ele." (Mãe 2)
>
> "Em casa não há rotina, assim ele aprende o que eu não posso oferecer." (Mãe 1)
>
> "A rotina é cansativa, mas a criança sai ganhando porque ela não tem isso em casa." (Mãe 4)
>
> "Acho ótimo, pois, em casa, não há esta rotina; no final de semana almoçamos às 15 horas, não há suco, poucas vezes bolacha. As atividades melhores são as de pintura, é muito bom estes momentos de trabalho, colagem, imaginação das crianças, folhearem revistas, dizerem que presentes querem dar. Em casa, sempre falam das atividades e querem fazer lá também." (Mãe 7)
>
> "Para mim, a creche é muito organizada, as crianças tem horário para tudo, e isto é muito importante, seguem um ritmo de rotina da creche para casa, horário de alimentação, de dormir, de brincar, pelo menos com minha filha." (Mãe 6)
>
> "A creche ensina muitas coisas que, às vezes, os pais não têm tempo de ensinar." (Mãe 3)
>
> "Eu acho boa a rotina, não acho cansativa, pois a criança tem tempo para tudo: almoçar na hora certa, lanchar, brincar, fazer atividades, o que ela não faz em casa. Acho que é melhor, pois ela aprende a cumprir regras e horários". (Mãe 5)

A rotina é um fator importante para as famílias, se associarmos esses comentários à primeira pergunta do questionário (Anexo 3): "O que levou você a procurar creche para seu filho?" (Tabela 3, Anexo 10) Como 80,2% responderam que o motivo é a necessidade de trabalho, constatamos que a creche para essas famílias cumpre um importante papel, suprindo as necessidades dos filhos durante o longo período do dia em que estão longe deles.

4.1.2. O que pensam as professoras sobre a rotina

Quanto às professoras entrevistadas, a maioria considera a rotina necessária, mesmo assim as respostas delas foram bem mais críticas do que as das mães.

Alguns comentários revelaram que é quase impossível que a rotina seja de outro jeito, como se esta não fosse feita pela própria creche:

> "Às vezes, a rotina fica chata e estressante, mas não vejo como mudar. Pode mudar um pouco, criar estratégias, mas não tem como mudar isto; ela é um tanto massacrante. Temos que ser mais maleáveis, não fechar horários rígidos. Aprendi com meus netos e filhos que a gente não pode ser tão rígida. A criança tem o direito de levantar da cadeira, dar uma volta e sentar de novo, beber água quando quer." (Profª 6)

> "A rotina, eu acho muito tumultuada. As pessoas não conseguem fazer um trabalho bom, porque não há muito entrosamento. Não sentam muito para conversar. A rotina é muito fechada e, para ultrapassá-la, seria necessário muita conversa com todos os funcionários e não só com os professores, pois somos uma equipe." (Prof ª 2)

> "A rotina é certa, tem que haver. De repente, se eu não fizer o que tenho que fazer, irá atropelar; pode mudar alguma coisa, de acordo com os grupos. Mas acredito que a criança, principalmente a pequena, precisa de horários. O adulto também não gosta de esperar, por que a criança tem que esperar? O horário da comida é sagrado; principalmente para os bebes, é fundamental o horário certo. Não há muito horário para dar atividades, principalmente no berçário, até dar mamadeira; 9h30 já vem o suco; 10h30, almoço; sobra pouco tempo; são horários muito seguidos; à tarde, o horário é mais longo." (Prof ª 3)

Em uma atividade realizada em uma parada pedagógica no CEI Jardim Três Marias[4], foi entregue um questionário tomando como base um texto extraído do livro *Manual de educação infantil*, organizado por Anna Bondioli e Susana Mantovani (1998), sobre as creches de Reggio Emilia, na Itália. Os professores se dividiram em sete grupos para responder a algumas questões.

Quando foi perguntado se a organização demasiadamente rígida dos tempos e dos espaços, dos grupos infantis, poderia enfraquecer a espontaneidade das relações, dos sete grupos, cinco responderam que "sim" e apenas dois responderam que "não", ou seja, 70% dos professores perceberam que a cadência do tempo

[4] Esta atividade foi realizada em uma parada pedagógica do CEI Jardim Três Marias, no dia 21 de dezembro de 2006, e utilizada como instrumento de pesquisa neste trabalho. As questões abordaram a relação creche—família, a criança e o processo educativo. O questionário na íntegra se encontra no Apêndice 4.

marcado pelas atividades possíveis dentro dos horários estabelecidos na creche dificulta a espontaneidade, o que se torna, muitas vezes, cansativo para a criança e para o professor. Isso significa que a organização diária permanece baseada nos horários pré-fixados e nos ambientes, de acordo com a mobilidade possível dentro desses horários.

A pergunta "Eu posso modificar a rotina?" obteve uma resposta afirmativa, que foi unânime em todos os grupos. Quando se perguntou, por que modificá-la, as respostas (pela ordem dos grupos) foram diversas, a saber:

1. "Podemos inovar criando novas situações e diferentes formas de aprendizagem."
2. "Tem situações que obrigam [a ter horários rígidos] para a criança ser feliz."
3. "Se houver necessidade."
4. "Garantir o bem-estar da criança."
5. "Para melhorar o trabalho e o desenvolvimento da criança."
6. "Porque o trabalho se torna mecanizado."
7. "Criar novas estratégias."

A próxima pergunta foi direta para o educador: "Eu quero modificar a rotina?" Cinco grupos responderam "sim" e dois responderam "só se precisar". Revelando novamente que 70 % queriam modificar a rotina da forma como ela estava. E a última pergunta relacionada à rotina foi: "O que mudar?" As respostas dos grupos foram estas:

1. "O que for necessário para melhorar o trabalho."
2. "Melhorar a prática."
3. "Na prática, verificar e refletir."
4. "Estimular a espontaneidade."

5. “Relacionamento com os pais, com os funcionários.”

6. “Quando a relação é conflituosa.”

7. “Renovação, avaliar o momento. Compreender melhor adultos e crianças.”

É possível, portanto, perceber uma inquietação dos professores em relação à rotina. Eles desejavam mudar, encontravam dificuldades e apontavam algumas possibilidades, mas demonstravam que, na prática cotidiana, ninguém gosta de mexer com suas próprias organizações. Além disso, tal fato demonstra que, mesmo se todos reconhecem que podem mudar a rotina e a maioria deseja isso, haverá um caminho a se descobrir entre o desejo e a ação, entre o discurso e a prática. As dificuldades serão muitas, mas a superação passará pela compreensão que a ação será sempre nossa e não apenas do outro.

Neste questionário entregue aos professores, uma das questões era para que os grupos atribuíssem notas de 1 a 10 para a afirmação: “A criança é um ser frágil, precisa de um ambiente muito limpo, ventilado, com horários regulares para alimentação, e o mais livre possível de riscos de acidentes”. A nota 10 significava concordância total e 1 discordância total, sendo as demais com variações de intensidade quanto à concordância ou à discordância. As atribuições de nota foram as seguintes:

1. 10

2. 9

3. 5

4. 10

5. 9

6. 10

7. 10

A maioria dos grupos concordou quase que integralmente com essa afirmativa. Revelou a concepção da fragilidade da criança, ainda que se pudesse ser compreendida em seus diversos significados; apontou para a necessidade de resguardá-la dos perigos; atribuiu importância ao ambiente limpo para sua saúde, distante inclusive da realidade das casas de muitas famílias, reconhecida pelas próprias professoras nas visitas domiciliares que ocasionalmente são feitas.

Uma professora do berçário 1 (que atende criança abaixo de um ano), ao final dessa reunião, fez o seguinte comentário: “Esse ano tudo vai ser diferente, eu não vou permitir que as mães entrem na sala do jeito que chegam da rua, de qualquer jeito”, justificando em seguida para a diretora: “A mãe chega da rua com chinelo sujo, entra no berçário, lugar que as crianças engatinham e colocam as mãozinhas. Não é certo elas entrarem dessa forma. Acho que elas devem esperar que a gente leve a criança para ela”.

A creche como um ambiente asséptico e livre de riscos traz ainda muito presente um forte resquício da visão higienista — como vimos no Capítulo 1 que trata sobre o histórico da creche —, reafirmada pela forma como a rotina é organizada, a necessidade dessa ordem invisível que não se sabe como romper.

Dessa forma, podemos afirmar que o medo de que as crianças sofram acidentes acabou se tornando um fator que gera constante insegurança no trabalho do professor e, muitas vezes, torna-se um grande ponto de conflito entre as famílias e a creche. Os professores temem acidentes com as crianças, pois acham que os pais os julgarão por não olhar devidamente as crianças. Assim, quanto mais o lugar for livre de riscos, melhor; esse medo, muitas vezes, paralisa o trabalho, limitando a

exploração dos ambientes externos pela criança; pois tanto o professor como a família preferem a criança mais livre de riscos, mais “comportada”, mais quietinha.

Devido a esse temor, alguns professores ocultam ou não revelam algum arranhão ou pequenas quedas por não se saber ao certo quando a criança se acidentou: no período da manhã, ou da tarde, ou até mesmo em casa (existindo a possibilidade de ter se ferido em casa e de a mãe não ter percebido, o que revela a falta de diálogo entre a família e o professor). Diversas situações — como a mãe não saber onde o filho se acidentou e com qual professora — causa insegurança e dificulta um relacionamento mais transparente.

4.1.3. O que pensam as crianças sobre a creche

Em nossa pesquisa, ouvimos também as crianças sobre a rotina da creche, em um momento descontraído na roda de conversa[5]. Três pontos a respeito da rotina foram citados pelas crianças:

- a alimentação;
- o parque;
- o direcionamento das atividades pelo professor.

Quando perguntamos o que as crianças gostavam na creche, quase todas citaram algo ligado à comida (sobremesa, fruta, sopa, etc.). Em seguida, falaram do parque, expressaram que gostavam de brincar com os amigos no parque, mas que ficavam pouco tempo. Foi, então, que uma criança reclamou que a professora não a deixava ficar brincando, algumas concordaram com a colega balançando a cabeça e

[5] A *roda de conversa* é um momento em que as crianças ficam sentadas na forma de um semicírculo e, juntamente com a professora e com os colegas, conversam sobre diversos assuntos. Em dois desses momentos, solicitamos autorização do professor e participamos como pesquisadora fazendo algumas perguntas para as crianças e ouvindo suas opiniões sobre a creche e sua organização, conforme relatado aqui.

também comentaram que as professoras são “bravas”. Ao perguntar se todas eram assim, disseram que “não”, mas tornaram a associar ao fato de quererem fazer algo e a professora não deixar, conforme relatou uma das crianças:

> “A gente vai no parque e, se fica num canto brincando, a professora já chama.”

Conversando sobre as diversas atividades do dia, perguntamos o que eles mais gostavam de fazer na creche, o que era “bacana”, uma menina levantou no meio do grupo e afirmou:

> “Eu gostaria que fosse festa todos os dias: bolo, brincadeira.”

A partir daí foi uma alegria geral; todos levantaram, bateram palmas e foram dizendo suas aspirações para a festa:

> “Eu queria que tivesse palhaço.”
>
> “Eu queria a Cinderela.”

Nesse comentário da menina apoiado integralmente pelos colegas, é interessante observar que, só nos dias de festa, a rotina é quebrada. As crianças entram mais tarde; os pais participam na entrada ou na saída; as refeições não são tão rígidas; as crianças ficam mais no coletivo, ou seja, acabam se relacionando com as crianças dos outros grupos, tanto dos maiores como dos menores. As pessoas transitam mais e todos se voltam para um só objetivo: realizar uma festa para as crianças a fim de comemorar um dia especial ou encerrar algum projeto.

Assim, podemos deduzir que o que as crianças, na verdade, gostam é que os horários pré-fixados, os lugares permitidos, as atividades direcionadas sejam

alterados. Também é permitido que haja uma comunicação maior entre os grupos da creche, entre os adultos (pais, professores, funcionários e pessoas da comunidade), contribuindo para que o clima acabe se tornando menos tenso e mais agradável.

4.2. A relação diária da creche com as famílias

O tipo de comunicação diária que se estabelece entre a creche e as famílias usuárias desse serviço permite identificar alguns aspectos desse relacionamento, assim como a importância que ele assume no trabalho cotidiano, as expectativas e as possibilidades, assim como as dificuldades e os conflitos.

Nas entrevistas que realizamos com as mães, percebemos que a maioria tem uma grande tolerância em relação ao trabalho que a creche realiza com as famílias. Quando perguntamos "Como você vê a relação das famílias com o trabalho diário, considera distante ou próxima?" (Apêndice 2), as respostas basicamente se dividiram:

- Quatro mães acharam próxima a relação da família com o trabalho diário da creche e argumentaram a favor, afirmando que a creche favorecia a relação, que os professores se comunicavam com as crianças, e que a creche avisava sobre as atividades por meio de bilhetes, folhetos e avisos.
- Três consideraram que é distante a relação das famílias com o trabalho diário, mas, colocaram integralmente a culpa nos pais e nas mães por serem desinteressados e chegaram a citar o egoísmo como causa.

Portanto, tanto aquelas que consideravam a relação como próxima como as que ou distante isentavam a creche, colocando a culpa na família:

> "As famílias são muito desinteressadas, acham que a creche tem a obrigação com seus filhos, mas elas também têm a obrigação de se darem um pouco. A família precisa participar mais, pois as crianças,, vendo o pai e a mãe presentes, elas se dão mais, se esforçam mais, têm mais interesse. Eu sei disso pelos meus filhos; eles ficam felizes quando estamos presentes. Considero a participação das famílias, em geral, ainda muito distante". (Mãe 6)

Nos questionários, também havia uma pergunta semelhante: "Como você vê a relação das famílias com o trabalho diário?" (Tabela 4, Apêndice 7). As respostas não foram muito diferentes das entrevistas, pois as famílias que responderam que a relação é próxima totalizam 39,3% dos pais; aquelas que responderam que é distante somam 16,4%; outras 16,4% acreditam que depende de cada família. Para justificar as respostas, os que consideram a relação distante utilizaram-se de três argumentos como causas: a falta de interesse dos pais, o tempo escasso da família e a necessidade da creche fazer mais eventos para a família participar.

Quando analisamos os questionários, percebemos como a creche é importante para a família, pois aparecem muitos elogios à prática diária. Os conflitos existentes no cotidiano entre educadores e pais passam por questões complexas que exige maior atenção na observação das situações que ocorrem nesse cotidiano.

A utilização de alguns relatos de situações conflituosas ocorridas no decorrer do trabalho cotidiano foram selecionadas para oferecer maiores subsídios para compor esse complexo quadro relacional. Os relatos são situações concretas que ocorreram no cotidiano da creche e fazem parte da observação de campo desta pesquisa. Cada relato foi descrito pela pesquisadora a partir do que relataram as pessoas que o vivenciaram. A seleção foi feita de acordo com os relatos que traziam

exemplos de situações significativas que costumam ocorrer no dia-a-dia da creche.

4.2.1. Relato 1 — O bebê que caiu

Ao final do ano de 2006, um bebê de 1 ano e alguns meses (que estava no berçário 2 desta creche, que são crianças de 1 a 2 anos) estava andando na sala, tropeçou e bateu a cabeça, o que levou a um inchaço na testa.

Casualmente, no dia anterior, essa mesma criança tinha levado uma mordida, só que, quando a mãe chegou ao final do dia e viu a mordida, perguntou como tinha acontecido e as professoras da tarde não souberam responder, pois não havia nada escrito no caderno[6] comum que elas compartilham para as devidas comunicações. A mãe ficou muito chateada e reclamou que as crianças estavam mordendo muito umas as outras naquela sala, e que as professoras deveriam olhar melhor as crianças. A criança havia sido mordida na parte da manhã, mas na correria das professoras em providenciar o almoço, preparar os colchões para o sono e organizar uma série de coisas do dia-a-dia, elas não anotaram o fato no caderno. No dia seguinte, ficaram sabendo do ocorrido e lamentaram a falha. Tais professoras eram reconhecidas pelo grupo como responsáveis e compromissadas no trabalho com as crianças.

Quando essa mesma criança caiu no dia seguinte, elas se apavoraram, explicaram à coordenadora pedagógica, fizeram um extenso relato no caderno e ainda chamaram a mãe, pois a criança batera a testa. As professoras esperavam o

[6] Em cada sala, há um caderno de anotações em que os professores escrevem as situações ocorridas no dia-a-dia com as crianças. Nessas anotações, incluem-se tanto o desenvolvimento das crianças quanto a descrição do dia delas, nos dois períodos em que ficam na creche com os dois professores. Se a mãe perguntar, por exemplo, algo que ocorreu na parte da manhã, o caderno é uma forma de se saber situações que não foram possíveis passar verbalmente na troca dos professores.

pior. A mãe ouviu o caso relatado pela coordenadora, viu o filho e disse, tranqüilamente, para as professoras e a coordenadora, que isso poderia acontecer com qualquer um, exemplificando que, no final de semana, acontecera a mesma coisa em sua casa, e completou: "Tem coisas que a própria mãe perto não consegue evitar".

Quando todas se entreolharam sem compreender a calma da mãe, ela mesma — talvez entendendo o susto das professoras — explicou que o que ela não admitia era não a avisarem quando a criança se acidentava. Acabou agradecendo todas por terem-na chamado.

O relato da coordenadora pedagógica do CEI, que acabamos de descrever, nos possibilita concluir que as mães querem saber, de forma muito clara, o que ocorre com seus filhos na creche. A comunicação, quando é imprecisa, deixa tanto as famílias quanto os professores inseguros.

4.2.2. Relato 2 — O suposto cabelo puxado

Uma mãe procurou a diretora do CEI, em novembro de 2005. Bastante agitada, ela disse que a professora de sua criança havia lhe puxado o cabelo e isso era inadmissível. A diretora perguntou para a mãe como obtivera essa informação e ela respondeu que seu filho — na época com 4 anos — havia lhe contado. Marcou com a mãe um horário para conversarem juntas com a professora.

No dia seguinte, a diretora conversou com a professora sobre o ocorrido, que garantiu que jamais usava esse tipo de ação com a criança por ser contrária a seus princípios. Nessa conversa, acabou sabendo alguns detalhes sobre a relação dos pais com a criança; por exemplo, que superprotegiam o filho e o tratavam como um

bebê, inclusive o pai chamava a criança de “meu bebê” e insistia em lhe dar chupeta, mesmo que a professora constantemente conversasse com os pais que a criança na creche não usava mais a chupeta.

Mais tarde, a conversa entre a mãe, a professora e a diretora começou um pouco tensa, mas aos poucos se tranqüilizou. A professora explicou à mãe que jamais faria aquilo com a criança e descreveu a forma como costumava desenvolver seu trabalho diário. A mãe foi se acalmando e, em determinado momento, a diretora tomou a liberdade de fazer um comentário, ainda que não fosse uma especialista no assunto, e falou com a mãe sobre a observação da professora referente à superproteção da criança. A mãe admitiu que realmente protegia muito o filho porque o considerava muito frágil e doente. A professora, porém, falou com a mãe do comportamento da criança: era um bom menino, se relacionava bem com as crianças e com as professoras e parecia não apresentar nenhum problema visível de saúde. A mãe alegou que a família dela e a do marido tinham “problemas na cabeça” e que seus dois filhos também tinham problemas: a menina, com problemas na fala, fazia terapia, e o menino ficava com o olhar parado e mexendo na orelha.

A mãe era extremamente insegura em relação aos filhos, mas, à medida que a conversa se prolongava, uma relação de confiança foi se estabelecendo. A diretora, particularmente, achara que fora muito bem encaminhada a conversa, pois a mãe reclamou, a professora explicou e todas levantaram pontos da relação da criança com os pais; a mãe pôde expressar algumas de suas angústias e saiu tranqüila, bem diferente de como havia chegado. Mas qual não foi sua surpresa quando percebeu que a intranqüilidade vinha da professora.

No dia seguinte, a professora foi até a sala da diretora, querendo conversar sobre o ocorrido. Expressou sua insatisfação: a família podia dizer o que quisesse

nesse CEI, e mostrou-se apreensiva em relação ao papel atribuído à família pela instituição. Disse que a diretora era “muito educada” e que, às vezes, os pais confundiam e ganhavam muito espaço e, por isso, era preciso mostrar de forma mais enérgica que os pais não podiam simplesmente falar o que quisessem. Argumentou ainda que alguns professores se sentiam desprotegidos, ou seja, a partir do momento que os pais falavam o que queriam e questionavam o trabalho dos professores, estes ficavam sem proteção.

Neste relato destacamos dois pontos para análise:

- a desconfiança da família em relação ao professor, colocando o diretor como mediador;
- a insegurança do professor.

Quanto ao primeiro ponto, esse assunto poderia ser tranqüilamente resolvido na sala com a professora, mas como não se instalou um clima de confiança a opção foi procurar pela diretora.

A figura do diretor é vista como sinônimo de autoridade, podendo advertir, punir e frear determinadas ações para que não aconteçam. Em geral, é isso que os pais verbalizam quando o procuram: querem providências o mais rapidamente possível. O diretor procura mediar situações parecidas com a relatada; no entanto, de ambos os lados esperam que ele lhes dê razão. Nesses casos, geralmente alguém sai insatisfeito com os encaminhamentos e as emoções não permitem olhar as situações corriqueiras do cotidiano como algo perfeitamente contornável por meio do diálogo.

O segundo ponto toca mais de perto a relação professor—diretor. A diretora se sentiu satisfeita de ter resolvido a questão, percebeu que a mãe saiu mais

tranqüila por terem ouvido seus argumentos, que houve uma boa interação com a professora; que todos puderam se expressar. A professora, porém, não se sentiu satisfeita por duas razões: a mãe duvidar dela, a família procurar a diretora antes de procurar por ela.

A professora, ao verbalizar que a diretora era “muito educada e que os pais confundiam e ganhavam muito espaço e, por isso, era preciso mostrar de forma mais enérgica que os pais não podiam simplesmente falar o que quisessem”, aponta para a questão do questionamento do trabalho, como se a família não pudesse sentir-se insatisfeita, ou ainda possuir espaços para expor esta insatisfação, como se reclamar do trabalho fosse uma ingratidão das famílias atendidas.

Essa liberdade para os pais provocou na professora uma sensação de desproteção. Esse fato remete-nos à pesquisa de Haddad na creche onde era diretora: em uma reunião, os funcionários falaram da representação que tinham da diretora e se posicionaram dizendo que ela “representava a defensora e protetora das mães” (HADDAD, 1993, p. 94).

Para dar continuidade à analise, citamos as entrevistas que realizamos com as sete professoras. Uma das questões era: “Como você recebe as críticas da família?” (Anexo 5) Das sete entrevistadas, cinco responderam:

- Ficava chateada.
- Refletia para verificar se a família estava correta (isso normalmente acontecia no outro dia).
- Ao perceber e reconhecer os erros, procurava consertar e pedia desculpa.
- Não se importava em receber uma crítica, desde que esta fosse feita diretamente para ela.

- Se havia problemas devia resolver, mas achava que a família criticava pouco e deveria intervir mais.

As cinco professoras manifestaram que aborrecia um pouco receber críticas, mas reconheceram que, se errassem, precisariam corrigir. Tal fato mostra que as críticas ao trabalho do professor são sempre uma situação muito delicada a ser tratada, principalmente se os pais vão conversar primeiro com o diretor a respeito de alguma situação difícil.

4.2.3. Relato 3 — Quando nos abrimos para o outro

O CEI Jardim Três Marias atendeu, em 2002, um garoto portador de síndrome de Down. Ele tinha 3 anos, falava pouco (e o que falava não era muito compreensível), utilizava fraldas, jogava o prato na hora das refeições, e era arredio com as crianças.

Com o decorrer dos dias, as professoras perceberam que os pais, apesar de amorosos com a criança, estavam em crise e tinham resistência em admitir as limitações dela. Na matrícula da creche, eles haviam comentado que a levariam para tratamento. No entanto, o tempo foi passando e isso não ocorria; os pais negligenciavam o tratamento e sempre se desculpavam por não ter tempo, dinheiro ou alguém para acompanhar o garoto. Resistiam em reconhecer que ele era especial e precisava de atenção; às vezes, demonstravam impaciência.

Com pouco tempo de creche, as professoras ensinaram o menino a utilizar o vaso sanitário e logo ele começou a pedir para fazer suas necessidades. Apesar de não usar mais fraldas na creche, perceberam que, todos os dias, ele chegava de fraldas e, às segundas-feiras, ele resistia mais em utilizar o vaso sanitário. As

professoras conversaram com a mãe, que disse que já tinha percebido que a criança se sentia incomodada com a fralda e que colocava mais por conveniência para não fazer xixi na cama, mas prometeu que iria também experimentar em casa.

Depois de alguns dias, a criança continuou a vir de fraldas para a creche. Como era o pai que a estava levando para creche, a conversa das professoras foi, então, com ele. Muito gentil e amigável, o pai disse que eles já tinham tirado a fralda da criança, mas que receava que ela fizesse xixi no banco do carro. Mais uma vez, as professoras tiveram uma conversa franca com o pai, para que ele percebesse que era o momento de assumir que a criança já demonstrava maturidade para esse autocontrole e que o trabalho na creche e em casa deveriam caminhar em conjunto.

O menino teve um desenvolvimento muito rápido. As outras crianças ajudavam, pois ele era muito querido. Os pais percebiam o carinho que todos tinham com a criança, e isso foi um estímulo. Cada avanço era comemorado em casa e na creche. Ele conseguia transitar bem em todas as salas e, nas festas, era o que mais se destacava.

Com muita conversa com os pais, falando sempre do desenvolvimento da criança e como ela estava bem na creche, a família se viu estimulada para fazer inscrição na AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente). Essa decisão foi muito boa para eles e para a criança; lá eles tiveram inúmeras informações que complementavam o trabalho da creche.

Os pais ficaram tão estimulados que pegaram firmes no tratamento com fonoaudiólogo e fisioterapeuta e, quando a criança precisou sair da creche, ao final de 2005, ficaram muito receosos de não encontrar na escola esse ambiente rico de trocas e descobertas.

Na festa de final de ano, o pai leu em público um belo relato que comoveu a todos. Isso confirmou que, ao se estabelecer uma parceria da creche com os pais, todos saem ganhando, principalmente a criança.

O caso que descrevemos foi elaborado a partir do que uma professora relatou em 2006, quando foi entrevistada para esta pesquisa. Tal depoimento foi dado com muito orgulho, alegria e emoção. Ela se sentiu muito gratificada, pois os pais a encontravam na rua, a beijavam e enalteciam o trabalho desenvolvido e o acolhimento da criança.

Se há interesse, é possível estabelecer um bom relacionamento com a família; ter um olhar que consegue ver além das aparências; construir diálogos que são “pontes” que nos levam ao outro e, enfim, humanizar um cotidiano cadenciado por tempos marcados.

Superar uma relação de desconfiança e construir relacionamentos tendo como base o diálogo exige rever concepções arraigadas em relações de poder e de consensos. Demo (1996, p. 37) — desmistificando o conceito de *diálogo* — afirma que não significa “expressão de consensos, da intelecção fácil e mecânica; é sempre também confronto, se for comunicação entre atores com idéias próprias e posições contrárias”.

A possibilidade de nos abrir para o outro respeitando seus posicionamentos é um exercício extremamente rico no trabalho com crianças pequenas, pois o amadurecimento nas relações entre educadores e pais abre inúmeras possibilidades no trabalho diário.

4.3. A participação da família na creche

Hoje, o tema *participação da família* ocupa um papel de destaque na educação, mas se fizermos um levantamento do significado de *participação* para as instituições educacionais, teremos entendimentos os mais diversos para o significado da participação (como vimos no Capítulo 3 deste trabalho). Assim como divergências existentes entre o que se teoriza a respeito de participação e o que se vive no trabalho diário com as famílias.

Também no CEI Jardim Três Marias, muito se fala em participação, e o motivo de destacarmos a participação da relação diária com os pais nesta pesquisa é tentar compreender o que os educadores e os pais entendem por participação, para que depois possamos fazer uma análise conjunta da relação com os pais no cotidiano.

Nos questionários, perguntamos para os pais: "A creche incentiva a participação da família?" (Tabela 5, Apêndice 7). Das respostas obtidas, 80,3% entenderam que a creche incentivava a participação. Das 61 respostas para essa pergunta, 40 questionários apresentaram comentários acerca da forma como a creche incentivava a participação (Tabela 6, Apêndice 7), e verificamos que se referiam praticamente à participação em festas, eventos, reuniões, e que poucos tocavam na relação cotidiana.

Quanto às professoras, a pergunta feita na entrevista foi: "O currículo para educação infantil neste CEI, a seu ver, deve incluir a família?" O objetivo era desvelar as formas que as professoras entendiam a inclusão da família. As respostas se assemelharam às dos pais.

A participação dos pais, na maioria das respostas das professoras, foi entendida como um convite da creche à família para participar de algumas atividades específicas, como reuniões e festas, colaborando com a creche. Também está muito presente o "ensinar a família", conforme estes comentários extraídos das entrevistas:

> "Acho que deve incluir sim: ter mais reuniões com os pais, fazer um trabalho na cozinha, um trabalho direto para eles participarem mais, no sentido de oficina." (Profª 1)

> "Sempre, de forma participativa. Se a mãe interagisse, não criticaria tanto; o pai seria mais culto, aprenderia mais, saberia o porquê das coisas. A escola não estaria apenas na escola, mas abrangeria a sociedade em que aquela criança está inserida. Maior participação dos pais para serviço voluntário." (Profª 7)

> "Com certeza, através de lição de casa, trazendo material, sucata, músicas, poesias, mensagens. Os parentes também devem estar presentes." (Profª 5)

A resposta abaixo apresentou pontos interessantes, por exemplo: trocar vivências (para os pais saberem mais da creche), estar nas paradas pedagógicas, saber como uma creche funciona, considerando que o conhecimento da creche por parte dos pais diminuiriam os conflitos.

> "Acho que os pais deveriam participar mais, dar mais idéias, ver o que eles querem, o que eles gostariam para não achar que o

> trabalho de creche é só comer, trocar e dar banho. Os pais precisam saber mais do trabalho da creche. Os pais têm a vivência, e deve haver troca entre as vivências, estar juntos nas paradas pedagógicas. É importante para a família saber o que acontece no CEI. Uma coisa bem feita demora. É necessário chamar os pais à participação, bem pensada, organizada, para dar certo o que projetamos; portanto, tem que ser com calma." (Prof[a] 3)

Dessa forma, percebemos que as respostas se encaminharam para a família conhecer mais a creche, mas não foi dada a mesma ênfase para o inverso, ou seja, a creche conhecer essas famílias.

A seguir, apresentamos a única resposta que apresentou um conceito mais amplo de participação, pois entendeu que os pais deveriam participar em todos os momentos, não apenas naqueles específicos e determinados pela creche; por exemplo, os pais poderiam estar presentes quando os professores se sentavam em roda e conversavam com as crianças, ou poderiam auxiliar na confecção de um painel. A sugestão foi que houvesse maior diálogo dos pais com os educadores, respeitando os saberes desses pais que poderiam se somar à construção coletiva. Mas um detalhe muito interessante, em seu comentário, chamou a atenção: "desde que nós estejamos preparados". A professora reconheceu que nem sempre o professor está preparado para a participação da família no trabalho diário quando o envolvimento é maior do que simplesmente participação em reuniões agendadas pela creche.

> "Todos os momentos, desde que nós estejamos preparados, a mãe pode se sentar na roda, conversar com a gente, ajudar na construção de um painel para a criança perceber que o pai está ajudando, a criança se ambienta. Conversando mais, o pai vai ter uma bagagem que pode ajudar a gente na construção do trabalho." (Prof[a] 6)

Em nenhuma das respostas, foi sugerido resolver os conflitos diários, ou ainda, aproveitar esses momentos dissonantes para compreender essa dinâmica do

relacionamento como uma forma que permitisse que a família participasse mais do cotidiano da creche, nas pequenas ações diárias e no acompanhamento do crescimento e desenvolvimento da criança.

Quando utilizamos a palavra *participação*, as respostas se voltaram para o ideal, como se bastasse apenas o desejo da família e como se ocorressem espontaneamente estas ações: estar presente nas reuniões, participar de oficinas, ajudar na creche, conhecer o trabalho diário.

4.3.1. O que pensam as crianças sobre a presença dos pais na creche

A presença dos pais na creche deve trazer conforto tanto para as crianças quanto para os educadores e os próprios pais; no entanto, sentimentos ambíguos perpassam essa questão.

Para esta pesquisa, ouvimos na roda de conversa, em um segundo momento com as crianças do estágio 1, a opinião delas a respeito da presença dos pais na creche. Quando perguntamos se eles queriam que a mãe e o pai ficassem mais na creche ou se estava bom só buscando e levando, as crianças responderam:

> "Eu queria que o meu papai ficasse mais na creche, toda hora."
>
> "Eu queria que minha irmã também ficasse."

As crianças começaram a falar todas ao mesmo tempo, citando outras pessoas que gostariam que estivessem na creche com elas. Então, perguntamos se viessem todas aquelas pessoas na creche, com quem a professora ficaria. Elas nos olharam, um pouco espantadas com a pergunta. Uma delas, provavelmente,

percebeu que não daria para trazer tanta gente para a creche todos os dias, e fez uma sugestão bem risonha, que logo foi completada por outras duas crianças:

> "Pode ser na hora da saída, vem meu pai, meu avô."
>
> "Minha avó, meu irmão."
>
> "Meu tio."

Após começarem de novo a falar ao mesmo tempo, a professora pediu para que falassem devagar e um de cada vez. Então, aproveitando a pausa perguntamos se essas pessoas iriam gostar da creche. Todos balançaram a cabeça afirmativamente, mas um garoto disse:

> "Eu gosto de ficar na minha casa, aqui não."

Não quis dizer o motivo e respeitamos seu silêncio. Perguntamos para os demais quem gostava de ficar na creche e as respostas giraram em torno de gostar de ficar na creche, mas também em casa. Depois que quase todos tinham falado, apenas uma criança verbalizou a preferência de ficar na creche:

> "Eu gosto de ficar aqui, só aqui."

A maioria das crianças expressou que gostava de estar na creche, fez distinção entre a creche e a casa, e manifestou o desejo da presença constante da família na creche. Um exemplo disso é que, nos dias de festa em que participam pessoas da comunidade, é comum vermos crianças percorrendo os corredores da creche e mostrando sua sala, o parque e as dependências que lhes agradam para seus amigos e parentes.

4.3.2. O que pensam as professoras sobre a relação creche—família

Nas entrevistas com as professoras, fizemos a seguinte pergunta: “Que tipo de família é melhor para desenvolver um trabalho conjunto? Cite alguns exemplos, se possível”. As respostas se dividiram entre as famílias consideradas organizadas e interessadas e as famílias consideradas humildes e mais carentes.

Algumas professoras escolheram as famílias mais carentes, pois estava presente a questão do ensino, do preparo, do aprendizado para os pais cuidarem de seus filhos e de si próprios.

> “Os mais carentes, porque você consegue, através de um bom diálogo, incentivá-los a estudar, trabalhar. Às vezes, encontro mães que me dizem após alguma mudança na vida: ‘Lembra que você falou para mim?’ .“ (Prof[a] 3)

> “Com a mãe mais humilde, de menor poder aquisitivo, dá para fazer um bom trabalho. Vem em uma condição que está precisando do equipamento e isto ajuda o trabalho. Tem pobre arrogante também, mas no geral vem com espírito de humildade. A mãe vem desestruturada; em pouco tempo ela muda, passa a ser mais organizadinha, limpinha. Ela aceita tudo o que se oferece a ela; ela não vê só a vaga do filho; ela quer melhorar. Não tem muito a ver só com o financeiro, mas tem a ver com a humildade; pessoas dispostas a aprender.” (Prof[a] 4)

Já as professoras que escolheram falar de famílias consideradas estruturadas, eram mais jovens e com menos tempo no CEI. Havia, portanto, um modelo de família idealizada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

> “Prefiro aquela família em que a criança tem o pai e a mãe, não tem só a vivência de uma das partes, ou seja, quando a família é completa. A família que interage positivamente, os irmãos vivem harmoniosamente com os pais. No CEI, acompanham o desenvolvimento, tendo interação com o professor, indagam como a criança passou o dia. O cuidado não se restringe só com o corpo, mas com o geral, com todos os momentos daquela criança tanto dentro do lar como fora. A família escuta a criança.” (Prof[a] 7)

Conforme já foi dito, em uma parada pedagógica dividimos os educadores em sete grupos. Para saber sobre a relação com as famílias, utilizamos um dos trechos do livro de Mantovani-Bondioli (1989, p. 327) que trata da relação creche—família:

> A participação das famílias constitui, no "modelo" de Reggio Emilia, uma parte imprescindível do projeto educacional, pois os três sujeitos da educação — a criança, os educadores e a família — são considerados inseparáveis em sua integração. Como afirma Carla Rinaldi (1985, p. 177), "O sistema de relação é de tal forma integrado que o bem-estar ou o desconforto de um dos três protagonistas não é somente correlato, mas até interdependente do bem-estar ou desconforto dos dois outros protagonistas".

Tomando como base o texto em questão, foi elaborado um questionário que continha algumas perguntas para serem respondidas em grupo. Para a primeira pergunta ("Como vocês entendem o bem-estar da criança, do educador e da família?"), as respostas foram as seguintes:

1. "Bom relacionamento entre as partes para um trabalho homogêneo e de qualidade."
2. " Integração e acolhimento, principalmente no período de adaptação."
3. "Diálogo constante."
4. "Importante."
5. "Bom relacionamento, acolhimento."
6. "Diálogo constante sobre a estadia da criança no CEI e em casa."
7. "Acolhimento agradável, ambiente harmonioso."

As respostas apontaram que os professores reconhecem a importância da relação creche—família. Nesse tópico sobre o bem-estar da criança, do educador e

da família, as palavras que mais se repetiram nos grupos foram: *acolhimento*, *diálogo* e *bom relacionamento*.

A questão 2 ("Como vocês entendem 'ser desconfortável' para criança, educador e família?") se referia ao que significa *desconforto* para a criança, a família e o educador. Essa pergunta nos fez perceber, mais claramente, o que dificultava e o que favorecia a vivência cotidiana. Seguem as respostas pela ordem dos grupos:

1. "Discórdia, desentendimento entre as partes, quando cada um age de forma individual e não coletivamente."
2. "Quando uma das partes está insatisfeita ou insegura."
3. "Falta de informação, desentendimento."
4. "Relação ruim com o pai prejudica a criança e o pai que não confia no professor demonstra na relação."
5. "Falta de respeito."
6. "Relação conflituosa."
7. "Estar de mal com a vida."

Nas respostas dos professores, percebemos a divisão das responsabilidades, ou seja, os professores entendem que ambas as partes devem colaborar; pois a relação ruim com os pais prejudica a criança, bem como a falta de confiança dos pais gera um clima desagradável. Todos os itens apontados afetam profundamente a qualidade das relações.

Essas relações ocorrem em situações concretas do dia-a-dia. A condução de pequenos conflitos — às vezes por falta desses elementos apontados pelos professores que causam desconforto para a criança, os pais e os professores —

avoluma o conflito, gerando um clima que dificulta a condução do trabalho para os envolvidos e para a creche como um todo.

Diante desse fato, é preciso muita atenção na condução dos conflitos relacionais para não incorrer sempre nos mesmos erros, mas buscar saídas e ficar atento para perceber a maneira como alguns conflitos são conduzidos para aproximar todos no grupo.

4.4. A qualidade no atendimento às crianças

No capítulo anterior, definimos o conceito de *qualidade* voltado para a comunicação com as famílias. O diálogo pode ser considerado um caminho para estabelecer relações de confiança, bem como trazer identidade à creche como um local de acolhimento de famílias e crianças, oferecendo, independentemente da classe social, a oportunidade para crescimento e trocas significativas para crianças e também para adultos.

Quando falamos de *qualidade*, é possível identificar "uma série de eixos semânticos que nos permitem organizar o conteúdo do conceito de qualidade e aplicá-lo à análise de diferentes realidades da vida social" (ZABALZA, 1998, p. 31), assim o que pais e educadores entendem por um atendimento de qualidade para as crianças nos oferece uma noção do que os pais esperam da creche e do tipo de trabalho que os professores querem desenvolver.

Para a pergunta do questionário entregue aos pais "O que você considera um trabalho de qualidade na educação infantil?" (Tabela 7, Apêndice 7), as respostas das famílias do CEI Jardim Três Marias eram muito parecidas nas variáveis. Apesar de estarem bem diluídas, percebemos o valor que as famílias dão ao

desenvolvimento da criança, preocupando-se com eventos ligados à cultura e à valorização da criatividade (32,8%).

Também verificamos a importância dos elementos disciplinadores e de valores morais (27,9%), presentes em várias outras respostas. No que tange ao trabalho direto com os professores, um número pequeno citou como critérios de qualidade a capacitação do professor (6,6%) e o bom atendimento à criança (3,3%); assim como a boa relação da creche com a família (1,6/%) e o preparo para escola (1,6%) ficaram nas últimas posições.

Em relação às professoras, a mesma pergunta foi feita nas entrevistas (Apêndice 3). A maioria das respostas se referiu a um atendimento de qualidade na educação infantil, que foi associado ao projeto pedagógico como prática cotidiana, à participação dos pais e à estrutura do CEI. Não foi citada a formação do professor.

> "Eu acho que, partindo do ideal, a creche deveria ter a participação dos pais, um trabalho pedagógico bem estruturado, bem amarrado, participação de todos. Que os pais se envolvessem nesse projeto pedagógico, que tivessem conhecimento do trabalho do CEI; porque tem pai que não tem conhecimento da proposta pedagógica do CEI. Conhecer o que o CEI pretende que essa criança seja quando ela sair daqui; as preocupações com esta criança enquanto ela está no CEI; o que eu vou buscar nessa criança. Falta também estabelecer, de forma clara, as propostas, quais os objetivos, concretos e não imaginários." (Prof^{a} 6)

> "E no trabalho diário que você vê a qualidade, é como o professor desenvolve seu projeto, é como a creche também vê este projeto." (Prof^{a} 1)

> "O projeto da creche deve ter também a participação dos pais e todos devem buscar o melhor para a criança." (Prof^{a} 5)

Nas entrevistas com as mães, as respostas foram mais diversificadas que nos questionários entregue às famílias. Muitas mães ficaram focadas nas atividades que

faziam parte do cotidiano. Houve alguns pontos levantados como qualidade no trabalho, a saber:

> "Ter horários corretos e rotina." (Mãe 2)
>
> "Ter enfermeira na creche é fundamental." (Mãe 1)

Várias mães estavam preocupadas em obter um ambiente mais rico para as crianças, pois entendiam a importância dessa etapa da vida. Em vários momentos das entrevistas, as mães comentavam muito a falta de recursos para as creches, entendidos não só como pouca verba destinada às creches, mas como falta de estrutura pública, em que se precisaria melhorar: o número de funcionários, a alimentação, a compra de brinquedos e as condições do espaço físico.

> "Criança ter tudo que necessita no horário que ela permanece no local. Exemplos: sala para computação para dar início à aprendizagem, horta." (Mãe 5)
>
> "Educação, a creche não é mais só para a mãe deixar a criança e ir trabalhar. Há um processo educativo; a criança sai com um aprendizado, não fica à toa, tem um motivo de estar aqui." (Mãe 7)
>
> "Que os professores se empenhassem mais com as crianças que têm problemas no aprendizado, com aquela que é tímida. Faltam materiais pedagógicos nas salas." (Mãe 4)
>
> "A prefeitura não se preocupa com os parques das creches, deveria haver mais investimento. Nas reuniões do Conselho, vemos que o dinheiro mal dá para consertar o que quebra. Que prioridade, então, é a criança?" (Mãe 3)

Apesar de a pesquisa demonstrar que as professoras citaram mais que as mães a relação creche—família como elemento de qualidade na educação infantil, quando analisamos o tipo de relação que esperam ter com as famílias, não foge daquilo que alguns pesquisadores (FRANCISCATO, 1996; CARVALHO, 2000; CAMPOS, 1991) já demonstraram, ou seja, a adequação das famílias ao projeto e a

estrutura já definida no cotidiano das instituições educacionais, que não contaram com a participação dos pais na sua elaboração.

4.5. O diálogo entre o educador e a família

O diálogo, como envolvimento de ambas as partes com interações visando à transformação naquilo que consideramos inadequado ou passível de mudança, não costuma se apresentar como prática diária na relação entre a família e o educador.

O diálogo não pode ser restrito a uma simples conversa ou à troca de informações. Diálogo, como afirma Demo (1996, p. 37), “é sobretudo comunicação, com todos os seus riscos e desafios; não é apenas o fenômeno de indivíduos que se encontram e defrontam, mas a complexa comunicação de uma sociedade sempre desigual”.

Portanto, para haver diálogo não é preciso situações idealizadas, de culturas iguais, de concepções semelhantes, o que é necessário é a disposição para essa comunicação, colocar-se na posição de ouvinte, mas também demarcar seu espaço, expressar suas idéias. A desigualdade social é um grande desafio para a comunicação, mas ao mesmo tempo oferece possibilidades de criar relações novas, de subverter a ordem.

Como nos propomos na pesquisa a levantar elementos que nos apresentem melhor o CEI Jardim Três Marias, entendemos que o diálogo não pode ser mensurável ou respondido por questões que o tratem da forma como podemos interpretá-lo subjetivamente no cotidiano. Para analisar a importância que se atribui ao diálogo no trabalho cotidiano, descrevemos dois relatos que ilustram situações significativas do dia-a-dia.

4.5.1. Relato 4 — O respeito à singularidade

No início de janeiro de 2007, Mariana, mãe de Carlos, Rebeca e Rodrigo[7], procurou a diretora do CEI com a seguinte demanda: não poderia ficar com seu filho Rodrigo em casa, pois trabalharia em janeiro. A diretora disse que ela poderia trazer a criança, já que haveria educadoras de plantão[8] para esses casos na creche.

Inicialmente um pouco agitada, a mãe disse que as pessoas da frente[9] não explicaram direito as coisas nem a trataram bem e, por conta disso, ela se alterara e viera procurar a diretora no dia seguinte. Como costumava tratar bem todas as pessoas, não suportava quando as pessoas a tratavam mal. Ficara nervosa com a falta de informações claras se a creche iria ou não funcionar em janeiro e com a suposição de que as pessoas não queriam que seus filhos viessem na creche nesse período, apesar de alegar que ela e o marido trabalhavam e não tinham com quem deixar seu filho.

Mariana confessou que se alterara, no entanto alegou que não estava errada, pois, no trabalho diário, é necessário o respeito de todos: dos pais, dos professores, das pessoas que atendem a secretaria. Considerava importante uma relação de amizade, afinal estavam tratando com crianças. Alertava que não poderia haver esse relacionamento “seco” e que havia umas pessoas que estragavam todo o trabalho.

A creche já atendera seus três filhos, mas só Rodrigo estava naquele momento. Cada filho tinha agido de um jeito, e ela e a professora procuraram

---

[7] Optamos por deixar nomes fictícios para preservar a identidade da mãe e das crianças.

[8] A equipe técnica do CEI fez uma reunião com os pais em dezembro solicitando, a quem pudesse, que deixassem as crianças em casa em férias no mês de janeiro, pois a creche contaria com um número reduzido de professores, funcionando em esquema de plantão para atender as emergências. As férias em janeiro na creche costumam ser negociadas com os pais, uma vez que se prevê funcionamento ininterrupto. A opção de grande parte dos professores ter férias em janeiro é para não prejudicar o trabalho do ano inteiro devido a férias de professores, mas, para isso, é preciso haver a compreensão dos pais, sempre dentro de suas possibilidades.

[9] Os pais costumam chamar de *pessoas da frente* aqueles funcionários que trabalham na secretaria e atendem o público.

sempre trabalhar de acordo com a criança, para esta se sentir bem. Quando estavam na creche, Rebeca, a primogênita (na época do depoimento com 9 anos) não chorava e dava “tchau” quando a mãe ia embora; Carlos (6 anos) era carente, chorava muito, ficava na creche mas precisava ser “paparicado”; o filho caçula, Rodrigo (3 anos), era o que dava mais trabalho.

Para a mãe, também era muito importante a observação diária da professora: comentar o dia da criança e dizer como ela estava, a fim de perceber melhor as mudanças, como as que havia ocorrido com Rodrigo, quando ele passou do berçário 1 para o 2. Percebia que seus filhos sabiam muito bem a diferença entre a casa e a creche, e, às vezes, faziam coisas na creche que em casa se recusavam a fazer, pois a creche incentivava mais a autonomia da criança.

Segundo Mariana, no bairro Jardim Três Marias a creche era tudo para as crianças, pois ali não havia espaço de lazer. A comunidade poderia se unir mais e acertar a grande falta de comunicação, para o trabalho melhorar. Havia professores que sabiam se expressar rindo e brincando, mas não deixavam de falar quando existiam “coisas erradas”. Mas havia professores muito sérios, e, em sua opinião, isso atrapalhava a comunicação. Como a vida é cheia de estresse e chateação, ela ressaltou a importância se fazer um ambiente bom para as crianças.

Este relato que descrevemos foi narrado pela diretora do CEI, que ouviu o depoimento de uma mãe. No relato de Mariana há pontos fundamentais para o estabelecimento de um bom diálogo com os pais. O primeiro ponto deles é o respeito. Essa mãe falou como se sentiu desrespeitada quando não lhe ouviram direito, quando não deram atenção àquilo que considerava importante.

O tipo de relacionamento é o segundo ponto. Ela queixou-se de relacionamentos secos, sem vida, frisando que era preciso estabelecer uma relação de amizade. Conseguiu perceber que essa impessoalidade dificultava o trabalho diário com crianças. Citou professoras que trocaram com ela informações sobre seus filhos, enfatizou que dependia muito do professor observar a singularidade de cada criança. Para a família, isso é muito importante; pois, embora possam existir 150 crianças na creche, aquela determinada criança é seu filho. Essa relação mais individualizada é muito importante para a família se sentir respeitada e valorizada. Mariana ainda afirmou que a sisudez atrapalhava a comunicação e fez um contraponto quando citou uma professora que, mesmo falando as “coisas erradas”, o fazia em tom de brincadeira, contribuindo para que a mãe aceitasse mais.

O terceiro ponto é o respeito à individualidade dos adultos e das crianças. A mãe enfatizou que as crianças são espertas e percebem como é sua professora, o que podem ou não fazer; elas são diferentes e, por isso, não podem ser tratadas de forma igual, mas devem ter tratamentos diferenciados. Para Mariana, era muito importante que a professora compreendesse a criança e se esta não estivesse conseguindo, deveria sempre conversar com os pais e tentar encontrar saídas. A família, então, percebe que a creche é importante para a comunidade e que cabe aos adultos fazer um ambiente melhor.

O quarto ponto refere-se à necessidade de ter um ambiente agradável. No final do depoimento, Mariana completou que a vida é cheia de estresse e chateação e, por isso, é preciso fazer um ambiente bom. Os pais possuem um imenso potencial educativo em si, eles percebem o que é bom para a criança, a necessidade de se manter um ambiente agradável para a criança se sentir bem. A relação estabelecida

no trinômio educador—criança—família é prejudicada quando uma das partes não corresponde às expectativas de afeto dessa relação.

O tipo de diálogo com as famílias no CEI Jardim Três Marias fica ainda muito no âmbito individual: depende do professor, depende de quem atende na secretaria, depende das circunstâncias, ou seja, ainda não é vivenciado dentro da importância que lhe é atribuído nos discursos, sejam eles oficiais, sejam nos grupos de formação dos educadores ou nos espaços em que se discuta a importância do relacionamento diário com a família.

4.5.2. Relato 5 — Para eliminar o conflito, exclui-se a família

No fim de mais um dia, por volta das 17h30, as crianças estavam no refeitório, já haviam jantado e estavam comendo maçã. Uma das crianças do minigrupo saíra um pouco mais cedo, pois um parente viera buscar. De repente, a calma do lugar foi abruptamente abalada.

A professora do referido grupo estava ainda no refeitório e também comia uma maçã, recostada na parede, observando as crianças, quando a mãe dessa criança entrou e foi falar com a professora de forma exaltada, perguntando o que estava acontecendo com seu filho e querendo explicações por que, todos os dias, ele chegava em casa com marcas roxas pelo corpo.

A professora não respondeu de imediato; com isso, a mãe ficou ainda mais irritada e começou a falar cada vez mais alto. Em seguida, veio uma sucessão de erros. Várias professoras cercaram a mãe e pediram para ela se acalmar, pois não poderia ficar ali gritando daquele jeito. A mãe se sentiu acuada, resolveu tomar providências e, após alguns minutos, chegou com uma policial militar. Muito gentil, a

policial conversou com a funcionária responsável pelo atendimento da secretaria dizendo que a mãe havia falado que queriam agredi-la — apesar de não ter ocorrido tal fato, este foi o recurso que ela utilizara para a viatura ir até o local. Graças à ponderação da funcionária, tudo foi esclarecido e ficou combinado que a mãe viria no dia seguinte e conversaria com a coordenadora pedagógica, pois a diretora estava de férias.

A coordenadora, no outro dia, chamou ambas as partes e ouviu as versões, primeiro separadamente. A professora admitiu seu erro e disse que, diante da reação da mãe, ficara surpresa e paralisada, sem conseguir dar uma resposta de imediato para a mãe, afinal o menino tinha saído bem aquele dia. A mãe relatou o fato ocorrido, ainda bastante agitada; depois que a coordenadora pedagógica conversou dizendo que não precisava ter agido daquela forma e que não tinha dado o tempo necessário para a professora responder, a mãe concordou que extrapolou, mas disse que o que mais a irritou foi o fato de as professoras terem se aglomerado em torno dela dizendo que ela não poderia ter feito daquela maneira.

Com a situação aparentemente mais calma, a coordenadora chamou a professora na sala para conversar com a mãe. A professora se desculpou, conversou sobre a criança, admitiu que na sala havia realmente uma criança que mordia as outras, e explicou qual era a rotina diária da sala e o papel dela como professora. Finda a conversa, ambas se desculparam e, aparentemente, o assunto teria encerrado ali.

Três dias depois, a diretora retornou das férias. A coordenadora comunicou esse fato e entregou um documento elaborado por algumas professoras e com a assinatura da grande maioria delas. O documento[10] continha 9 itens que

[10] Vide documento no Apêndice 6.

reivindicavam medidas urgentes a serem tomadas no CEI e que solicitavam uma reunião para explicações. Os itens eram:

1. Estabelecer pontos sobre ética profissional relacionados a direitos e deveres.
2. Estabelecer os direitos dos funcionários perante a direção.
3. Não permitir a entrada dos pais em qualquer horário.
4. Permitir o atendimento dos pais pelos professores somente nas reuniões e com hora marcada.
5. Quando os pais vierem fora de horário, avisar a direção e esta avisar o professor.
6. Não permitir a entrada dos pais ou responsáveis nos horários de refeição em nenhuma hipótese.
7. Esclarecer normas (regras) para quem fosse ingressar no CEI.
8. Determinar horário de entrada e saída das crianças.
9. Estabelecer pontos sobre ética profissional em relação aos pais (direitos e deveres iguais entre funcionários e pais).

O documento elaborado pelos professores revela alguns pontos interessantes para análise, mas há todo um contexto em que foi gerado que não podemos desconsiderar. Primeiro, em todo conflito as emoções ficam exacerbadas, ainda mais após uma situação extremamente desgastante em que a mãe levou a polícia ao local (os professores temem que situações semelhantes a essa se repitam). Segundo, as professoras já haviam verbalizado, em diversas oportunidades, que a diretora “dava muito ouvido” aos pais (conforme mostrou o segundo relato neste

capítulo) e, também expresso no item dois do documento: “estabelecer os direitos dos funcionários perante a direção”. As professoras se sentiam inseguras, sem saber quem as defenderiam. Terceiro, havia a questão da resolução prática e comum: se a família está causando problema, a excluímos. Alguns itens revelam isso claramente:

Item 3: “Não permitir a entrada dos pais em qualquer horário”.

item 4: “Permitir o atendimento dos pais pelos professores somente nas reuniões e com hora marcada”, se esta medida fosse tomada, significaria que a família ficaria totalmente ausente do trabalho desenvolvido na creche, a relação com o professor seria apenas por questões pontuais, sem a troca diária tão importante tanto para o educador como para a família.

Item 5: “Quando os pais vierem fora de horário, avisar a direção e esta avisar ao professor”. Mais uma vez a família não tem acesso ao trabalho diário, não deve ver ou conhecer o ambiente no qual seu filho participa por doze horas. Há uma preocupação no professor em se preparar para receber a família.

Item 6: “Não permitir a entrada dos pais ou responsáveis nos horários de refeição em nenhuma hipótese”. Alguns professores, na discussão em grupo, verbalizaram que os pais atrapalhavam a refeição das crianças, pois elas ficavam excitadas com a presença da família. O momento da refeição passa a ser mais importante que as relações que se estabelecem em volta da mesa e os significados para a criança e sua família, o suprimento da necessidade física da alimentação ocupa a centralidade no momento da refeição.

Essa problemática levantada pelos professores foi tratada em grupo em uma parada pedagógica, com a presença do supervisor. A equipe técnica — por meio

das legislações que embasavam tanto o trabalho educacional como os direitos das crianças — alertou para o retrocesso que seria a implantação de um modelo de atendimento à família que desconsiderasse as diversas conquistas no campo dos direitos da criança, das famílias e dos valores democráticos. Discutiu-se, a seguir, os itens do referido documento, mas a questão norteadora da discussão, assim como a insatisfação dos professores, girava em torno dos pais poderem entrar a qualquer horário na creche. Após um longo período de amplo debate, a situação aparentemente se acalmou e muitos professores reconheceram que assinaram o documento de forma precipitada e sem uma reflexão.

Os sentimentos que envolveram a situação deste último relato no CEI Jardim Três Marias assemelham-se a uma das situações vivenciadas por Haddad (1993, p. 126), na qual ela expressa sua impressão frente à resistência dos educadores em relação à família:

> [...] a mãe continua sendo o "bandido" da situação. Ela só pode aparecer como uma pessoa maravilhosa, que agrada todo mundo e não cria problemas. Nesse contexto, parecia que uma mudança só poderia ser aceita se essa parte da clientela — a mãe — fosse eliminada.

Percebemos como ainda esses conflitos estão presentes nas creches quando há algum tipo de situação que envolva o confronto. No lugar do dialogo, o caminho escolhido é da separação.

Dentre os vários pontos que podemos apreender desse relato, destacamos o fato de que, nos conflitos, a família acaba sendo a grande vilã da história. Por mais que as pesquisas revelem tanto a intenção dos professores como da família de estabelecer uma relação mais próxima, mais participativa, as situações de conflito expressam o oposto: a desconfiança, os campos delimitados através dos direitos e

deveres de cada um – família e creche e a dificuldade do diálogo, que não é percebido como essencial para a integração dos três sujeitos da educação: a criança, o educador e a família.

O diálogo, assim como outros pontos importantes discutidos neste capítulo, são analisados no Capítulo 5, sob uma base teórica que nos possibilita aprofundar um pouco mais algumas percepções.

CAPÍTULO 5

A CRECHE SE REPRESENTA

Neste capítulo, pretendemos analisar os dados colhidos sob a base teórica apresentada no Capítulo 3, de modo a aprofundar um pouco mais as representações, as ações cotidianas, as concepções que permeiam esta pesquisa.

Dessa forma, relacionamos o contexto histórico desde o surgimento das creches na cidade de São Paulo, acompanhando sua trajetória através de pesquisas que analisaram o trabalho desenvolvido no decorrer dos anos, até o presente momento, mais especificamente nesta pesquisa. Nesse percurso, identificamos duas representações que se refletem diretamente na relação entre educadores e pais, tendo como base o conceito de *representação de identidade*, de Ciampa (1990).

Procuramos dar a este capítulo uma ênfase conclusiva deste trabalho, retomando à análise de alguns pontos expressos no decorrer da pesquisa

5.1. Representações da família e da creche

A creche, em seu percurso histórico, se apresenta com algumas características que são incorporadas à idéia que se tem desse atendimento. Essa representação, portanto, é parte de sua identidade.

Para Ciampa (1990), a identidade como representação pode ser vista ou dada como produto, e pode ser vista como produção. Ciampa faz uma distinção entre o objeto de nossa representação e a representação deste; em outras palavras, temos uma representação prévia de qualquer objeto ou fenômeno social. O filho já possui sua representação antes de nascer, nas palavras de Ciampa possui uma “identidade pressuposta” ou representação prévia. Ao nascer, o indivíduo assume esse papel que já lhe é dado, e interiorizará essa representação, assim “seu processo interno de

representação é incorporado na sua objetividade social" (CIAMPA, 1990, p.161). Portanto, não basta uma representação prévia, é necessário que as relações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade confirmem essa representação. Uma vez que a identidade seja reconhecida numa relação, ela é assumida como produto e não como produção e, para se manter assim, se faz necessária a re-atualização por meio de rituais sociais, A re-posição[11] da identidade deixa de ser vista como sucessão temporal, passando a ser vista como simples manifestação de si-mesmo — o que Ciampa chama de *mesmice*, pressuposta como dada permanentemente, e não como reposição de uma identidade que uma vez foi posta. As atividades de indivíduos identificados (no próprio processo de identificação) são normatizadas com o objetivo de manter a estrutura social, ou seja, de conservar a identidade produzida, paralisando o processo de identificação pela re-posição de identidades pressupostas que, um dia, foram postas.

> [...] É como se, uma vez identificado o indivíduo, a produção de sua identidade se esgotasse com o produto. Na linguagem corrente dizemos "eu sou filho"; ninguém diz "estou sendo filho" (CIAMPA, 1990, p.163).

O denso, rico e conturbado histórico da creche foi um grande laboratório de pesquisa, que possibilitou relacioná-lo com esta pesquisa empírica e também com outras pesquisas sobre creche — que fazem parte de nossa revisão de literatura, realizada no Capítulo 3. O resultado verificado, portanto, foi a identificação de duas representações que se refletem diretamente na relação entre educadores e pais:

- a família como referência de um modelo idealizado;

[11]. A *re-posição* (termo utilizado por Ciampa) da identidade deixa de ser vista como sucessão temporal, passando a ser vista como simples manifestação de um ser idêntico a si-mesmo em permanência e estabilidade.

- a creche como um modelo padronizado de trabalho tendo como base a rotina disciplinando tempos, espaços e pessoas.

Vamos primeiramente analisar esses dois modelos para depois entender seus reflexos na relação entre creche e família.

5.2. O modelo idealizado de família

Vimos, no primeiro capítulo, como algumas medidas de cunho socioeconômico foram tomadas para dar conta do desenvolvimento industrial que ocorria no Brasil, no final do século XIX ao início do XX. A institucionalização das crianças pequenas não ocorreu apenas por conta da industrialização ou da miséria das classes sociais desfavorecidas; houve uma busca de um ordenamento social visando a manter o equilíbrio de forças. A relação entre as crianças carentes e as políticas públicas passou necessariamente por um reordenamento social.

> Durante o século XX, em nome da preservação da ordem social, da educação estatal obrigatória, da necessidade de integrar crianças e jovens pobres pelo trabalho, o Estado também passou a zelar pela defesa da família monogâmica e estruturada (PASSETI, 2004, p. 349).

Se a família não podia garantir o sustento e a guarda de seus filhos, o Estado "em nome da preservação da ordem social" deveria oferecer esses serviços. Ainda recorrendo à História, Marta Abreu (2004, p. 291) amplia o conceito de moralidade vigente no início do século XX também enfatizando o objetivo de se preservar a ordem social.

> A referência principal para o modelo de vida sexual e amorosa, base para os padrões de honestidade e moralidade, eram os

> comportamentos recomendados para as famílias mais abastadas. Ou seja, um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças desobrigadas de qualquer trabalho produtivo.

Nas entrevistas que realizamos com as professoras do CEI Jardim Três Marias, uma das perguntas se referia a que tipo de família elas consideravam melhor para desenvolver um trabalho conjunto. Nenhuma professora questionou a pergunta, pois se pensou em um trabalho idealizado, e não em uma família existente. Afinal de contas, com qualquer família poderíamos realizar um trabalho conjunto.

As respostas se dividiram entre as famílias organizadas e interessadas e as famílias humildes e mais carentes. As professoras com mais tempo no CEI escolheram as famílias mais carentes por considerar a questão do aprendizado para os pais cuidarem de seus filhos e de si próprios, reforçando o papel do início das creches de também educar a família. Já as professoras mais jovens, com pouco tempo de CEI, em geral, optaram por famílias consideradas estruturadas cuja estrutura familiar esperada era um modelo idealizado, no qual consideravam a possibilidade de desenvolver um trabalho interativo.

Com as devidas ressalvas, ainda vemos traços desse modelo de família do início do século nas expectativas dos professores e das próprias famílias. Nas respostas das entrevistas e dos questionários, tanto os professores como as famílias consideram que há uma centralidade no papel feminino no cuidado dos filhos; direta ou indiretamente, as mulheres são culpabilizadas pela negligência, pela falta de participação e pelo desinteresse.

A expectativa das professoras para se poder realizar um trabalho partilhado com a família poderia ser resumido, em linhas gerais, em três grupos; a saber:

- famílias chamadas de estruturadas, entendidas como formadas por pai e mãe;

- famílias que participassem ativamente da vida de seus filhos na creche;
- famílias pobres mas que fossem humildes para os professores poderem ensinar.

A presença da família idealizada e harmoniosa é o sonho de todo professor para ter um trabalho de interação eficaz, pois há o elemento considerado fundamental: o interesse da família em prol da criança. Mas seria esse modelo possível até mesmo para as famílias mais abastadas. Uma das professoras entrevistadas falou da dificuldade de trabalhar com famílias desestruturadas e conceituou o que entendia por família desestruturada ou desorganizada:

> "A família desorganizada é centrada em si mesma e coloca a criança de lado. Como ela não está bem consigo mesma, não consegue amar devidamente. Cuida fisicamente da criança e não psicologicamente, pois não consegue resolver os problemas dela; ela vive no meio de conflitos. Essa criança é infeliz, a aprendizagem é mais lenta, o papel da família está sendo atribuído ao professor que não é mais só professor. A criança chora mais, quer mais colo, o professor acaba substituindo o papel dos responsáveis. O professor não consegue suprir a falta da família. A desestrutura familiar prejudica o processo ensino-aprendizagem. No geral, a criança que tem família estruturada se dá melhor, tem mais vantagem." (Profª 6)

O ingresso da mulher no mercado de trabalho alterou definitivamente a organização familiar, conforme vimos no Capítulo 1. Obviamente, não foi uma decisão fácil para a mulher, o sentimento de culpa por abandonar "seus deveres" do lar e principalmente o cuidado direto com os filhos levou a uma estrutura de compensações. Quanto mais a família tem condições materiais, mais ela pode manter uma rede de atenção e controle dos filhos; o inverso também é verdadeiro. Dessa forma, quanto mais carente é a rede, mais se culpa a mulher e se estabelece um padrão de moralidade burguesa, que desconsidera as condições materiais de existência nas relações sociais.

O universo da senzala, segundo Venâncio (2000, p. 202), “ao destruir as tradicionais linhagens africanas, obrigou os cativos a reinventar formas de vida familiar. A escravidão e a miséria deixaram como herança séculos de instabilidade doméstica”. Isso levou os herdeiros da senzala, devido à fragilidade da vida familiar, a adaptar formas de amar e de criar de seus filhos, que não estabelecidas como padrão.

Sarti (2005), no estudo sobre a família e a moral dos pobres, analisa como os pobres são definidos dentro das categorias usadas nas ciências sociais, de acordo com o período histórico da sociedade brasileira e seus paradigmas. Vários discursos foram construídos para explicar a pobreza, assim como as propostas de superação. Para a autora, a pobreza é uma categoria relativa que possui uma dimensão social e simbólica além da questão material; portanto, não é possível confiná-la apenas a esse eixo de classificação.

A carência material não pode ser o critério exclusivo de sua classificação, mas o lugar social que a pobreza ocupa é um lugar de subalternidade, por mais que haja sua cultura própria, suas formas organizativas, suas alegrias e seus prazeres dentro de um mundo de privações. Essas privações não se resumem apenas às dificuldades de aquisições de bens materiais, mas também afetam a dignidade humana (SARTI, 2005).

> Entre a repressão e a tutela, parece não haver um lugar reconhecível e reconhecido para todos os que vivem a violência cotidiana do emprego instável, do salário insuficiente e da moradia precária. E isso significa dizer que a experiência da pobreza é algo mais do que as dificuldades objetivas de sobrevivência cotidiana. É também a experiência de uma sociedade que os coloca na condição de párias sociais (TELLES,1990, p. 38, apud YASBECK, 2006,p. 61).

Connell (1999, p. 11), em seu artigo “Pobreza e educação”, escreve que “a maneira como a escola trata a pobreza constitui uma avaliação importante do êxito educacional”. Discorrendo sobre a relação da escola com a pobreza e os programas a ela destinados, faz um alerta sobre a necessidade de se “re-pensar o padrão que estrutura a formulação de políticas públicas e o modo como as questões têm sido configuradas”. A configuração dessas questões passa, necessariamente, pelo reconhecimento da situação de privação social, econômica e cultural a que as classes populares mais empobrecidas estão expostas. Como reflete Connell (1999, p. 23), precisamos ser “mais diretos e ver a pobreza como pobreza”.

A identificação com esse papel da mulher que representa o modelo idealizado da família tem em vista manter a estrutura social, ou seja, conservar as identidades produzidas (CIAMPA, 1990).

5.3. A rotina disciplinando tempos, espaços e pessoas

Um dia como qualquer outro, o sol brilha, as crianças correm de um lado a outro. O terreno acidentado, sem grandes desafios, parece ser sempre agradável e um momento mágico de relacionamento com os colegas. As professoras observam, a maior preocupação é com os acidentes, seus olhos correm o grande espaço, sempre contando para ver se nenhuma criança sumiu do campo de visão, olham para o relógio e percebem que é hora de entrar para o jantar e começam a chamar as crianças, mais um dia na rotina.

A rotina pode ser interessante e organizadora ou então castradora e limitante. O que fazemos com o tempo que dispomos é um grande desafio que enfrentamos

diariamente. Ponce (1997, p. 70), refletindo sobre a presença humana no tempo e as possibilidades que se abrem nas experiências diárias nos diz que

> A vivência, a postura e a concepção que se tenha sobre o tempo, poderão marcar a forma de ser/estar no mundo, a visão de humanidade, e os projetos e ações que se possa ter.

Como lidar com este tempo carregado de deveres e atividades e como perceber a sua importância na marca que imprimimos nesta história, são alguns dos desafios cotidianos do professor com suas crianças frente a rotina da creche que, às vezes, se assemelha a um sistema fabril, o tempo é suficiente apenas para garantir a integridade física da criança. O sentido que damos às nossas ações definem aquilo que consideramos essencial realizar, para Ponce (1997, p. 45)

> A intensificação de tarefas diárias, esvaziadas de sentido construtivo, que sobrecarregam o professor na sua rotina, o desvia da reflexão e desvirtua a utilização de seu tempo, gerando inseguranças em relação às suas próprias competências.

A creche não funciona só com professores, precisa de vários profissionais para compor outros setores, tais como a cozinha, a limpeza, o administrativo, a direção, a coordenação. Todas essas funções devem estar interligadas para o atendimento às crianças e a suas famílias. Justamente por essas funções estarem interligadas, muitas vezes geram conflito: a sala tem de ser limpa àquela hora; a criança precisa acordar para comer; não pode ir no parque a qualquer hora.

Reportando-nos novamente à pesquisa de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006, p. 110-113) que analisam trabalhos que tratam das condições de funcionamento e das práticas educativas no cotidiano das instituições de educação infantil, consideramos interessante colocar os resultados de seis pesquisas sobre creche que caracterizam o dia-a-dia dessa instituição, que são citadas no referido trabalho.

1. Cruz (2001) — As atividades privilegiam alimentação, sono, higiene e repouso, longos períodos de espera, existindo uma dicotomia nas atividades consideradas de rotina e de escolarização.
2. Tomazzetti (1997) — As rotinas levam a uma "homogeneidade de comportamentos, sob regime de autoridade, da regra e da restrição".
3. Bento e Meneghel (2003) — A pesquisa aborda creches domiciliares, no entanto constata-se o mesmo modelo de organização das demais creches, ou seja, ações voltadas para alimentação e higiene, e bebês recebendo pouca atenção.
4. Batista (2001) — Este estudo se encaminha na interpretação das tensões entre as rotinas preestabelecidas da creche e a heterogeneidade por conta das próprias crianças em seu cotidiano.
5. Coutinho (2002) — Utilizando-se de registros escritos, fotográficos e de vídeo, constata a rotina diária com seus rituais nos quais os adultos buscam "ordenar e moralizar os comportamentos através de cerimônias, castigos, modos valorizados de ser e proceder".
6. Yamaguti (2001) — A pesquisa mostra a gestão das creches de São José do Rio Preto onde buscam medidas para quebrar com os padrões herdados do passado. Entre as medidas cita: "arranjos dos espaços, como desmonte de berços, ampliação das atividades fora das salas, adoção do sistema de *self-service* nos momentos de alimentação".

As seis pesquisas mostram como o padrão de rotina é mais ou menos semelhante: rotinas de alimentação, sono e higiene sempre programadas de forma semelhante; "adultocentrismo" (tudo gira em torno dos adultos); regras muitas vezes rígidas; padrões de comportamentos estabelecidos. Apenas uma das pesquisas

(YAMAGUTI, 2001) revela uma gestão que se preocupa em quebrar com esses padrões rigorosos.

Por meio de questionários e conversas com os pais do CEI Jardim Três Marias, percebemos que as famílias gostam da rotina porque ela vem justamente ao encontro de uma de suas principais preocupações: o suprimento das necessidades físcas das crianças. Os pais ficam tranqüilos com os hábitos aprendidos por seus filhos, pois eles estão distantes trabalhando e não podem ensinar. Essa satisfação dos pais demonstra uma preparação de hábitos para o mundo adulto na esfera das responsabilidades, conforme indicam alguns comentários das mães, já citados no Capítulo 4:

> "A rotina da creche tira a ociosidade da criança, ela aprende a ser organizada, é uma forma de aprender desde cedo como é o mundo dos adultos e prepará-la para ele." (Mãe 2)
>
> "Em casa não há rotina, assim ele aprende o que eu não posso oferecer." (Mãe 1)
>
> "A rotina é cansativa, mas a criança sai ganhando porque ela não tem isso em casa." (Mãe 4)
>
> "A creche ensina muitas coisas que, às vezes, os pais não têm tempo de ensinar." (Mãe 3)
>
> "Eu acho boa a rotina, não acho cansativa pois a criança tem tempo para tudo: almoçar na hora certa, lanchar, brincar, fazer atividades, o que ela não faz em casa. Acho que é melhor, pois ela aprende a cumprir regras e horários." (Mãe 5)

A ótica e a razão dos homens e das mulheres adultos giram a engrenagem do mundo, a criança desde cedo percebe que ser adulto é melhor. As coisas em volta das crianças são grandes, e os adultos decidem sobre tudo: quando dormir, o que comer e como comer, a hora de falar e a hora de calar. Mesmo que a criança não verbalize, anseia crescer e, assim, recria em suas brincadeiras o universo do adulto. Ela é vista como um ser limitado, frente ao comportamento do mundo adulto; é

comum ouvirmos pessoas dizerem à criança para não chorar, ser grande, não ser bagunceira, ficar quieta, não sujar a roupa, e uma lista imensa que revela o quanto a criança precisa se adaptar às práticas dos "homens e mulheres grandes". Para ela, o adulto é uma referência implícita e desejada, cujo *status* e condição a pequena quer chegar (SACRISTÁN, 2005).

Apesar da fragilidade do corpo infantil, o adulto vê nele uma ameaça à sua autoridade que se impõe pela importância civilizadora dos "bons modos". O corpo é nossa expressão no mundo e, como tal, receptor tanto de afeto, carinho e respeito à sua integridade como também de práticas educacionais de punição, repressão e controle (SACRISTÁN, 2005).

A mudança envolve reflexão e tomada de decisões. Padrões arraigados impedem até mesmo enxergar outras possibilidades, ou talvez exista um certo comodismo em romper com o velho. Pereira (2002) conta a respeito de uma palestra que realizou sobre a cultura da criança com 200 pajens[12] da prefeitura de São Paulo e creches conveniadas, que ilustra bem a incompreensão da organização da rotina nas creches.

> As pajens afirmavam que as crianças das creches não tinham tempo para brincar porque havia uma rotina curricular que elas recebiam para ser cumprida por ordem da diretora da creche. Esta, por sua vez, afirmava que este currículo era recebido do grupo técnico da Secretaria do Bem-Estar Social que, por sua vez, negava a elaboração desta rotina. O fato é que as crianças eram impedidas de brincar porque havia uma rotina curricular invisível que permeava o sistema de funcionamento das creches, que se diziam orientadas sob os conceitos da teoria construtivista (PEREIRA, 2002, p. 49).

[12] *Pajem* era o nome que se dava aos profissionais que trabalhavam com crianças nas creches do município de São Paulo. A partir da gestão da prefeita Luísa Erundina (1989-1992), mudou-se a denominação para *Auxiliar de Desenvolvimento Infantil* (*ADI*).

A *rotina curricular invisível* que permeia a forma da creche funcionar norteia também o papel exercido por cada um. Por exemplo, se o horário de entrada é das 7h00 às 7h50, é inadmissível os pais trazerem os filhos às 7h55. O dia, muitas vezes, já se inicia em uma clima de animosidade pelo não cumprimento das regras estabelecidas no horário — este passa a ser mais importante do que qualquer diálogo. Assim, a imposição de horários mais rígidos é uma constante exigência dos funcionários da creche. A rotina também gera alguns atritos internos, por exemplo: os horários de limpeza das salas são cronometrados com as refeições, com a limpeza de outros ambientes e com a saída do funcionário.

A rotina como reguladora dos tempos e dos espaços também regula pessoas: não pode permitir a presença dos pais desavisadamente. Na pesquisa, observamos que, em geral, os professores não concordam que os pais entrem a qualquer hora no CEI e, caso venham fora do horário, devem primeiro avisar o professor para ele se preparar para receber os pais. Uma professora usou tal argumento:

> A mãe não pode entrar a hora que ela quer. No outro dia, eu estava na sala, tinha uma criança nova que estava chorando; quando eu olhei na porta, uma mãe tinha subido para levar seu filho ao médico, a criança dela estava sem meia em um dos pés. Eu percebi que ela não gostou, falei que estava só e que ele acabara de tirar do pé. Se eu soubesse que a mãe estaria subindo, tinha me preparado. (Prof[a] 6)

Nesse depoimento da professora, podemos observar como ainda está distante o relacionamento dos pais com os professores na creche. O conhecimento do trabalho de ambos é que leva à confiança; assim, não precisamos maquiar o ambiente para os pais entrarem, eles precisam conhecer onde seus filhos ficam, saber as dificuldades, expor seus sentimentos e também ouvir o professor. Talvez realmente aquela mãe não tenha gostado de ver seu filho sem meia, mas poder

expressar isso não há nenhum mal. Quando os pais não falam o que pensam ao próprio professor ou, às vezes, comentam em outros espaços, isso acaba gerando um clima de desconfiança e fazendo com que se ampliem as concepções erradas do trabalho. O professor de creche lida com inúmeras situações difíceis em seu cotidiano. Os pais que estão mais perto sabem disso e, por isso, muitos saem em defesa da creche e criticam aqueles que falam mal, porque sabem as dificuldades existentes. Nas entrevistas, várias mães se manifestaram a esse respeito:

> "Na verdade, os pais exigem todos os direitos, dizem ser iguais, mas não fazem a sua parte, exigem demais e fazem pouco; não têm consideração com os funcionários." (Mãe 3)
>
> "Muitos acham que a creche tem que ter obrigação e acabou. Tudo que essa criança aprendeu foi ensinado pelas tias." (Mãe 1)
>
> "Criticar é fácil, difícil é ver o que acontece aqui durante o dia." (Mãe 6)

A rotina também é foco de conflito entre professores e o diretor ou o coordenador pedagógico. As ausências dos professores (por faltas, licenças, idas ao médico ou cursos) desestruturam a organização dos agrupamentos de crianças. Quando o professor não está presente (e, às vezes, isso ocorre em mais de uma sala), é preciso encontrar formas para atender as crianças daquela sala, que, muitas vezes, acabam sendo incorporadas a outros grupos. Mas, de maneira geral, a forma como se dará a divisão dos grupos sempre causa descontentamento no professor, porque haverá uma quebra na programação de atividades com seu grupo.

Apesar de ocorrerem com certa freqüência, essas adaptações necessárias não são compreendidas como parte da rotina, pois acabam provocando uma ruptura na padronização diária esperada pelos educadores. O processo de negociação é, portanto, de professor para professor: uns alegam que não podem receber outras

crianças, pois estão desenvolvendo um determinado projeto; alguns acham que não dá para misturar idades; outros ainda dizem que vai ultrapassar o número de crianças de seu grupo.

A rotina invisível não permite que a creche perceba o valor na distribuição das tarefas, que não deveriam ser entendidas como tarefas, mas sim possibilidades na busca da autonomia do professor e da ênfase às crianças para aquilo que realmente importa, para aquilo que tem valor no trabalho cotidiano. Em outras palavras, a rotina pode balizar o cotidiano da creche, mas ela não pode ser maior do que as pessoas ou interferir nas possibilidades de aprendizagem, no prazer, na criatividade. Por isso, quando ela já é pressuposta e nessa pressuposição se incluem as limitações em vê-la de outra forma, esse conformismo com a convenção estabelecida (que, na verdade, não se sabe por quem) mais as identidades pressupostas (que são re-postas), consolidam-se em algo que já se tem como tradição.

5.4. A desigualdade na relação creche—família

A família que costuma freqüentar a creche apresenta um histórico de vida conturbado, com situações de tamanha perversidade que levam a um desagregamento do núcleo familiar — isso se reflete diretamente na criança. Além de todas as carências e os dramas, a família e a criança acabam culpabilizados por parte das dificuldades que enfrentam.

Jogar a culpa na família por qualquer tipo de “desvio” ou “desequilíbrio” tem sido quase um consenso na sociedade, e diversas frentes são acionadas para defender ações tutelares para ensinar à família o que se pressupõe que ela não

saiba, visando a salvaguardá-la. Quanto maior a miséria e, portanto, maior a exclusão, mais difícil será compreender os valores e a ótica em que se organiza essa família.

Haddad (1993) aponta as ambigüidades presentes na compreensão da dimensão complexa da creche. Se uma das idéias vinculadas à creche é a falta da família, paradoxalmente quando essa vinculação ocorre esta é rejeitada. Diante dessa representação de modelo de família, os pais possuem, na prática, comportamentos "desviantes" que mobilizam toda a escala hierárquica da instituição para combatê-los.

> Esse movimento de deslocamento para "os desvios" parece cumprir a função de evocar o lugar socialmente atribuído à creche, lembrando a qualquer custo que o cuidado e a educação da criança pequena é dever intransferível da família. À equipe técnica especializada cabe atestar os desvios, sem os quais a instituição não pode sobreviver (HADDAD, 1993, p. 227).

As relações entre as famílias e a creche passam pelo discurso normativo, sempre visto do ponto de vista da instituição; as falhas a essa normativa, portanto, são percebidas como déficits a se combater.

A família não é ingênua e sabe muito bem as armas necessárias para usar nesse jogo. Se nossa pesquisa apontou que quase a totalidade dos pais da creche procura a instituição porque precisa trabalhar, eles sabem a importância que esse serviço público têm para eles. A "eterna gratidão dos pais" se dá numa relação desigual, na qual eles parecem "receber um favor" e, por isso, acham necessário medir as palavras e ter cuidado com as críticas.

No questionário respondido pelas famílias[13], a última pergunta era aberta para os pais se expressarem livremente se quisessem. A maioria só teceu elogios agradecendo pelo "bem recebido", conforme estes exemplos a seguir:

> "Eu agradeço a Deus todos os dias por ter me aberto essa vaga; eu me encontrava em desespero, sem ter com quem deixar minha filha. O fato de você ir para o trabalho e ter onde seu filho ficar, com pessoas preparadas e refeições na hora certa, não existem palavras para agradecer."
>
> "A creche, para mim, é uma bênção, pois em minhas condições não teria nunca como pagar."
>
> "Agradeço a todos do CEI. Sempre ouço falar mal de creches, mas aqui só tenho a falar coisas boas."

Esse sentimento de gratidão impede muitas vezes a crítica e maiores possibilidades na construção do trabalho partilhado. Nos momentos de conflito, onde os descontentamentos aparecem, as críticas ficam no campo individual e não nos questionamentos sobre a creche e seu trabalho. De 61 questionários, apenas uma mãe, cujo filho sairia da creche naquele ano (2006), se manifestou criticamente no comentário livre:

> Estou muito chateada porque a diretora da creche fala que quando a gente perceber alguma coisa errada na creche é pra gente falar, mas quando acontece isso, todos os trabalhadores, com exceção, viram a cara para a pessoa. E então, no meu ponto de vista, vocês acham que a gente tem que ficar quieta para não ficar vendo as pessoas desfazendo da outra pessoa.

Os pais se manifestaram contrariamente apenas em situações sérias de conflito, em que perceberam que não poderiam mesmo se calar. Esse fato acaba revelando uma falta de transparência nas relações cotidianas, pois existe um certo melindre em falar qualquer coisa que se pareça com crítica; é como falar mal de algo

[13] Ver Apêdice 1.

que faz tão bem. Isso vem ao encontro do que afirma Thin (2006): as práticas socializadoras da família estão distanciadas das práticas socializadoras da escola.

> Não é somente o capital cultural ou o capital escolar que estão em jogo, é o conjunto de práticas socializadoras das famílias que estão implicadas nas relações entre pais e professores, e essas práticas devem ser compreendidas por sua distância do modo escolar de socialização, mais do que pelo capital escolar dos pais (THIN, 2006, p. 212).

Na creche, essas práticas socializadoras caminham principalmente com base na forma como se cuida da criança, ou seja, os cuidados com a higiene, o banho, a saúde, vistas como fundamentais por essa instituição. Essas práticas, porém, não são tão valorizadas assim por algumas famílias, por exemplo: o banho diário não é algo tão essencial, as idas ao médico só ocorrem em situações nas quais não é mais possível contornar. Para a creche, é inaceitável que a criança apresente febre e, no outro dia, os pais não apresentem o encaminhamento médico devidamente preenchido[14]; normalmente as solicitações para a direção é que não se deixe a criança entrar e que se exija que eles retornem, mesmo que a criança esteja bem.

Tais questões cotidianas são foco de conflitos constantes dentro dos CEIs. Nesses conflitos, a desigualdade da relação se sobressai, pois a família tem pouco poder de argumentação e a instituição continua sendo quem normatiza as relações.

Em comentários a respeito da maioria dos resultados de levantamento das recentes pesquisas acerca da qualidade de educação, Campos, Füllgraf e Winggers 2006, p. 117) concluem:

---

[14] Na creche, quando a criança apresenta qualquer tipo de sintoma de enfermidade (vômito, febre, dores etc.) é feito um encaminhamento em um impresso específico para o posto de saúde mais próximo. A família tem prioridade no atendimento e o médico escreve nesse encaminhamento as informações para a creche, isto é, o que a criança apresenta, se é necessário afastamento e quais são as orientações de acordo com o caso. Normalmente, o encaminhamento médico é padrão e qualquer funcionário da secretaria pode entregar à mãe, que trará no dia seguinte quando retornará com a criança.

> A maioria desses resultados, porém, aponta para grandes bloqueios existentes no relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente nos contextos onde a população atendida é identificada como pobre e marginalizada, mesmo que sua realidade não corresponda exatamente a essa imagem. Como remarcam alguns desses pesquisadores em suas conclusões, seria necessário que nas formações prévias e em serviço, essa questão fosse mais bem contemplada e debatida, propiciando uma visão menos fechada e preconceituosa dos profissionais, que lhes permita considerar as famílias em sua positividade, como portadoras de aspirações legítimas e de direitos, alcançando maior igualdade nessa interação.

Algumas das pesquisas apontam, na relação creche—família, os conflitos presentes que enfocam a família como desestruturada, não participativa e que não dá a devida atenção para seus filhos, o que conduz a um relacionamento desigual e conturbado (CASTELO, 1992; FRANCISCATO, 1996; HADDAD 1993).

Em alguns dos relatos do CEI Jardim Três Marias citados no Capítulo 4, também pudemos perceber que a relação creche—família revela uma disputa constante, com dificuldades para se manter uma relação igualitária, como mostram visivelmente estes exemplos: a mãe que procurou a diretora e, por isso, a professora sentiu-se desprotegida; o documento elaborado pelas professoras que visava a impedir a entrada dos pais na creche para diminuição dos conflitos; a mãe que se sentiu desrespeitada em seu direito e chamou a polícia.

As práticas socializadoras, portanto, são divergentes, pois partem da matriz de “dominador e dominado”. Para analisar essa relação em outra perspectiva, é preciso “que se abandone a visão dominante que caracteriza essa família pela incoerência, pela negligência, e pela ‘anormalidade’, e que se considere que as práticas e as maneiras de fazer dos pais não são totalmente incoerentes, que elas possuem sua própria lógica” (THIN, 2006, p. 212).

5.5 O diálogo como base para uma pedagogia do relacionamento

Retomando o conceito de *diálogo* em Buber (1982, p. 54), visto no Capítulo 3, verificamos que "cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva".

A característica do diálogo é o profundo respeito pelo outro, respeito pelo que ele é. Não importam as diferenças, o que importa é o encontro; pois, no diálogo, se está presente por inteiro. Para Freire (1970), o diálogo não pode existir em uma situação de dominação.

Segundo Bonomi (1998), culturalmente quem cuida de uma criança pequena, se não for um de seus pais, é tradicionalmente considerado uma figura substituta da mãe. Na experiência das creches da Itália, Bonomi (1998, p.161) relata que há uma preocupação em fugir dessa característica "obrigatória", buscando a identificação da educadora como uma "figura profissional capaz de relacionar-se com a criança sem 'imitar' a mãe e sem refugiar-se na tarefa do professor, inadequada e insuficiente diante da criança pequena".

Dessa forma, o caminho percorrido pelas creches italianas foi buscar a compreensão do desenvolvimento da criança em contextos sociais mais amplos. Passou-se a elaborar com uma certa especificidade a atenção colocada nos aspectos relacionais dos adultos na educação das crianças. Ainda seguindo as palavras de Bonomi (1998, p. 161), é preciso

> [...] colocar em prática outro ponto central: o do relacionamento entre adultos que compartilham os cuidados da criança . Atualmente está mais claro o caráter crucial que o relacionamento educadoras—pais possui sobre a evolução da imagem e da idéia de creche e sobre o significado do profissionalismo da educadora.

Bonomi (1998) reconhece que esse é um dos aspectos mais problemáticos e difíceis da vida da creche, o que exige um longo trabalho de reflexão e pesquisa. Por isso, é imprescindível buscar entre educadores e pais um diálogo que seja capaz de estabelecer alianças frente ao objetivo comum de ter cuidados e atenção para com a criança. Isso se torna possível ao se traçar estratégias comuns, constituindo um triângulo (educadores, pais e crianças) no qual a comunicação circule livremente possibiltando que a creche seja um local de encontro de diversas competências, onde também "a competência da criança pode expressar-se, exatamente porque não é ocultada pelo conflito e pela contenda dos adultos" (BONOMI, 1998, p. 168).

Olhar a relação dos adultos sob essa ótica traz um novo ângulo na resolução dos conflitos quando a família está mais presente no cotidiano dessa creche. Significa, segundo palavras de Bonomi (1998, p.168), um reexame na questão sobre a identidade da creche, considerando assim que a experiência dos adultos "não é menos central que a das crianças na creche". Esse ponto é fundamental, pois mostra que um dos caminhos possíveis seria não se negar a reconhecer o conflito presente entre adultos como algo que dificultaria a expressão da criança; ao contrário, o conflito ocuparia uma posição de destaque de nossas atenções se observássemos o que mais dificulta o trabalho diário com as crianças.

Haddad (1993), em suas pesquisas na década de 1980, encontra um modelo de creche como substituta materna e, para esse rompimento de identidade, concebe a creche como "equipamento educacional para criança", sugerindo "deixar de focalizar, prioritariamente, os conflitos do mundo dos adultos (funcionários e mães)" e passando a direcionar o trabalho da creche "para uma percepção mais direta da criança" (HADDAD, 1993, p.104).

Diante da pesquisa de Bonomi (1998) e de Haddad (1993), consideramos que seja importante o direcionamento do trabalho para uma percepção mais direta da criança — e isso não exclui o reconhecimento de que o conflito dos adultos influi e interfere neste trabalho cotidiano e, para tanto, precisa ser reconhecido e tratado. O relacionamento com os pais é um elemento crucial para a definição de uma *identidade da creche* se pretendemos romper com modelos marcado pelas relações de poder, de padronizações e de julgamentos.

A partir da história de luta e de mobilização do CEI Jardim Três Marias (abordada no Capítulo 2) e da análise das entrevistas e dos questionários (mostrada no Capítulo 4), pudemos observar que há uma compreensão da importância da participação da família no trabalho cotidiano. Mas essa compreensão ainda é vista de forma muito limitada, pois tanto pais quanto professores se voltam para a idéia de que, para participar, é preciso ter locais e tempos específicos, e não conseguem visualizar essa participação no cotidiano.

Os conflitos que surgem diariamente são motivo de disputa, não são entendidos como oportunidade de troca, de crescimento, de aprendizagem. Entendemos que isso está relacionado a vários fatores:

- A formação dos professores não propicia esse tipo de discussão, acaba centrando-se nas atividades pedagógicas, em projetos e organizações de festas.
- Os estudos realizados nos horários coletivos nas creches não seguem uma sistemática de acordo com um projeto direcionado a todos.
- As relações de poder que se estabelecem no cotidiano educacional.

A relação entre educadores e pais pode representar uma das experiências mais significativas na troca de saberes. Entender as especificidades e necessidades da criança, compartilhar suas experiências, saber como se relaciona na família, participar da vida na creche, isso contribui para que todos saiam ganhando e o ambiente se tranqüilize para trocas significativas.

A qualidade do atendimento passa necessariamente por uma severa revisão da rotina da creche, a fim de se perceber o que realmente é importante e o que é secundário. Para descobrir isso, é preciso dialogar, ou seja, construir um diálogo produtivo no cotidiano. A formação dos educadores é fundamental nesse processo, para Bonomi (1998) o relacionamento com os pais é talvez um tema que exige constante atualização é uma sólida formação.

Quando a creche e a família ultrapassam a lógica defensiva ou, muitas vezes, ofensiva, e buscam a capacidade conjunta de conviver com as dificuldades e as contradições do cotidiano, abre-se um espaço para o diálogo e o entendimento necessário para experiências significativas para os adultos e as crianças.

> O significado da participação, hoje, deve assegurar-se, sobretudo, em elaborações comuns nos serviços para infância e suas famílias, uma nova cultura da vida cotidiana, em que se pode, com competências diversas, pais e educadores em um plano de reciprocidade, de troca, possibilitar solidariedade e competência dialógica, tendo como objetivo o resultado comum da aproximação pedagógica e do projeto educativo sobre a criança (SAITA, 2002, p.133, tradução nossa)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não vendo. Experimente ver pela primeira vez o que vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio [...] Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos [...] Nossos olhos se gastam dia a dia opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.
>
> Otto Lara Rezende

Nesta pesquisa, procuramos refletir sobre as relações entre pais e educadores no cotidiano de um Centro de Educação Infantil e a importância do diálogo no estabelecimento dessas relações.

Alguns pontos merecem ser destacados: o modelo idealizado de família; a rotina disciplinando tempos, espaços e pessoas; a desigualdade na relação creche—família; a importância do diálogo e do relacionamento entre os adultos, que comentaremos a seguir.

Como o diálogo estabelecido entre a creche e a família interfere no trabalho cotidiano e na identidade da creche? Na tentativa de responder a essa questão, partimos do estudo da história do surgimento das creches na cidade de São Paulo, buscando compreender as bases em que se assentaram essas primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas.

O histórico da creche demonstra que as pessoas que a procuravam não tinham outras opções para seus filhos, passando a ser vista como um “mal menor”. Para Haddad (2002, p. 90), a creche por muito tempo foi concebida como um local para ser utilizado em casos de “extrema necessidade, ocupando, assim, o lugar da falta da família”.

O estudo do histórico das creches, os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa de campo e os dados obtidos nos apontaram — conforme assinalamos no Capítulo 5 — a *identificação de duas representações* que se refletem diretamente na relação entre educadores e pais: a família como um modelo idealizado e a creche como um modelo padronizado de trabalho tendo como base a rotina disciplinando tempos, espaços e pessoas.

A base do modelo idealizado de família, ou o que podemos denominar de *identidade da família pressuposta*, tem no surgimento das creches o campo propício para sua aceitação.

A referência de modelo familiar do início do século XX não está muito distante do imaginário popular dos educadores até nossos dias (CASTELLO, 1992; FRANCISCATO, 1996; HADDAD, 1993), como também das famílias que freqüentam as creches públicas que fazem parte desse contexto social.

O primeiro objetivo desta pesquisa foi verificar qual modelo de família estava presente nos discursos e nos relacionamentos entre educadores e pais. Pudemos constatar que está bastante arraigado entre os educadores, e mesmo entre os pais, esse modelo idealizado de família que pressupõe que a ela (e sobretudo a mãe) deva estar sempre presente e responder de forma positiva às demandas solicitadas pela creche.

Haddad (1993, p. 230) afirma que, para que a creche se identifique como um "ambiente coletivo, composto de muitas pessoas de sexo, idade e funções variadas", é necessário romper com o estabelecimento do padrão de família considerado "natural e universal". Esse modelo burguês encontrou na creche um terreno fértil para sua implementação ideológica, apesar de ser incompatível com nossos dias, pois desconsidera as condições reais de existência das famílias.

Além da mulher como a principal condutora na educação dos filhos (FRANCISCATO, 1996), atualmente ainda encontramos outros resquícios de diversos significados conferidos às creches em sua gênese: a identidade cristalizada em um modelo doméstico-familiar que gera disputas entre pais e educadores (CASTELLO, 1992); a rotina fortemente demarcada no cotidiano, levando a comportamentos homogêneos, exigências internalizadas de regras e horários a ser cumpridos (TOMAZZETTI,1997).

Quando olhamos a rotina dentro de um Centro de Educação Infantil que atende crianças até os 6 anos de idade, temos diante de nós um desafio em relação ao *currículo*. Em outras palavras, o desafio é o que pensar, fazer e projetar com crianças num período de 12 horas, de forma que o currículo não fuja da realidade em que estão as crianças e suas famílias. Sacristán diz sobre a prática do currículo nos diz que:

> (...) a prática que se refere ao currículo é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc..., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças valores etc..., que condicionam a teorização sobre o currículo" (2000, p.88)

Nesta conceituação de Sacristán o currículo está ligado diretamente com as ações cotidianas, ele se estabelece dentro de uma comunidade específica, com pressupostos estabelecidos, com concepções que orientam sua prática. Por sua vez esta prática não é isolada, ela se insere dentro de um contexto em um tempo, com uma história e concepções a ele inerentes.

Refletir sobre o currículo na educação infantil nos coloca na rota de diversos processos de experimentações que estão ocorrendo ao redor do mundo e mesmo aqui na cidade de São Paulo. Ao vivenciar a rotina das creches, percebem-se as dificuldades presentes nesse cotidiano para se romper com certas padronizações.

O *segundo objetivo de nossa pesquisa* foi observar a rotina do CEI para perceber a importância que a comunidade educativa lhe atribui e qual a expressão do trabalho cotidiano dentro dessa organização estabelecida. Tal observação nos levou a perceber a representação do modelo padronizado do trabalho por meio da rotina disciplinadora de tempos, espaços e pessoas.

A *rotina* nos CEIs é a organização fixa do dia. Em torno dela giram todas as atividades diárias. Ela expressa o currículo que se desenvolve na creche. A rotina projetada, entendida, questionada e executada é feita pelos educadores, ou seja, pela própria creche. Não há uma portaria que organize essa rotina ou uma exigência do diretor e do supervisor. Ela existe (parece que sempre existiu) e não se consegue pensá-la de outra forma. Isso não significa que a rotina não seja; todos projetamos nosso dia, e as crianças também precisam de seus tempos e espaços. Mas há outros aspectos da rotina inibidora, castradora, considerada como uma norma acima do homem, que o impede de mudar o que não satisfaz.

Percebemos que há uma *rotina curricular invisível* que permeia o trabalho da creche disciplinando não só os tempos e espaços como as representações dos papéis desempenhados por cada um. A família constantemente é vista como responsável pela não-participação e pelo desinteresse, de outro lado, a creche impõe sua estrutura por meio da rotina e da disciplina e, com isso, há um peso desigual nessa luta de forças que se reflete na forma como ambas se relacionam. São modelos em choque que conservam as identidades produzidas e a estrutura social (CIAMPA, 1990).

O *terceiro objetivo de nossa pesquisa* foi observar como se dá a relação, creche-família verificando, sobretudo, se o diálogo entre educadores e pais é

vivenciado como fator importante para estabelecer uma comunicação voltada para a criança.

A importância atribuída para a participação da família no trabalho cotidiano se limita a espaços destinados pela própria creche, assim como as colaborações solicitadas à família. O diálogo construído cotidianamente para o estabelecimento da relação entre educadores e pais não é visto como prioridade.

A *participação da família*, dentro dessa representação de creche, é limitada à compreensão que a própria creche tem dessa participação — o que significa adaptar-se à organização previamente estabelecida com seus ritos, suas rotinas e expectativas. Mas podemos perceber, na trajetória da creche, que esse tipo de participação não tem a preocupação com mudanças ou transformações, mas sim perpetuações de modelos estabelecidos de relações desiguais de poder.

A participação das famílias na creche, neste trabalho, é proposta como um envolvimento autêntico no trabalho cotidiano, portanto, é nessa vivência partilhada, valorizada, que vemos possibilidade para escutar, falar, enfim para dialogar. Bordenave (1994, p. 9) afirma que "há uma necessidade não satisfeita de saber em que consiste a participação na construção de uma sociedade solidária", e nessa busca de compreender os caminhos possíveis para uma participação de qualidade é que aprendemos "a manejar conflitos; clarificar sentimentos e comportamentos; tolerar divergências", respeitando as opiniões (BORDENAVE 1994, p. 73).

Nossa pesquisa revela que tanto os pais como os educadores entendem ser importante a participação da família e a construção desse relacionamento cotidiano estabelecido pelo diálogo. Apesar de todos concordarem entre si, é bastante conflituosa a relação das famílias com a creche, assim como também com as

escolas, como nos mostram diversos trabalhos. (CARVALHO 1989; CAMPOS, 1991; CASTELLO, 1992; CORRÊA, 2001; SILVA, 2001; THIN, 2006)

A identidade da creche revela-se nas contradições das relações estabelecidas. Ciampa (1990) entende que há uma relação essencial entre o indivíduo e a sociedade e que ambos se constituem reciprocamente, assim a identidade é considerada como um processo de metamorfose, pois o ser humano está em constante transformação. A metamorfose, no sentido positivo, leva à emancipação; porém, no sentido negativo, a impede. Quanto maior o conformismo com as convenções sociais e com os modelos estabelecidos, mais as identidades pressupostas são repostas, ou seja, são reproduzidas de forma a consolidar uma tradição que vê como natural o que é social, e conseqüentemente, histórico.

Dessa forma, sempre há modificações tanto para emancipação como para "re-posição". Ciampa (1990) aponta que mesmo para a "manutenção da mesmice", ou permanecermos como nos apresentamos e expressamos nossa identidade é necessário esforço.

As respostas ás questões levantadas na Introdução desta pesquisa serão aqui sintetizadas em relação à *primeira hipótese* ("Na relação estabelecida entre creche e família, a desconfiança e os conflitos ocorrem por falta de diálogo?"), podemos responder que o levantamento e a análise de dados da presente pesquisa nos mostraram que grande parte do conflito entre educadores e pais ocorre devido à ausência de diálogo no trabalho cotidiano. Muitas vezes, o diálogo não é valorizado pela própria organização e pelas atividades da creche, que são normatizadas com o objetivo de manter a estrutura social, ou são "re-postas" por questões ligadas às classes sociais e suas condições concretas de existência.

O CEI Jardim Três Marias, como outros da cidade de São Paulo, também tem inúmeros problemas em seu cotidiano, por exemplo: o diálogo ocorre de forma desordenada e apenas em situações específicas. Falta investir na formação dos professores, na abertura de espaços para discussão dos assuntos mais variados, nas trocas relacionais e, para isso, é preciso pensar, considerar, refletir, construir, negar, afirmar, e não desistir.

Outro ponto a ser considerado são as condições necessárias para a efetivação do diálogo. No Capítulo 3, vimos que o diálogo, segundo Bakhtin (1981), traz os elementos concretos da vida. No contexto social imediato de cada ser histórico estão presentes alguns elementos que o situam. Não basta apenas desejarmos nos relacionar com o outro; há uma série de questões em jogo que precisariam ser explicitadas ou compreendidas quando nos relacionamos com o outro. Bakhtin entende que é na consciência de classe que estão as bases de nossas reações e de nossa relação com o outro.

Dentro dessa perspectiva, não podemos desconsiderar as condições de existência das famílias cujos filhos freqüentam as creches, que são em sua maioria famílias de baixa renda. Segundo Sorj (2004), as famílias mais pobres são as que mais se beneficiam do acesso à educação infantil.

Como a relação da creche com as famílias e o diálogo estabelecido passa também pela questão de como é tratada a pobreza, é preciso ser mais rigoroso: ver a pobreza como pobreza e não sob uma lógica de dominadores e dominados (CONELL, 1999).

Em relação à *segunda hipótese* ("Devido ao envolvimento diário com os conflitos dos adultos, deixamos de ter uma percepção mais direta Da criança?") há vários ângulos para análise, mas nosso foco foi na importância do relacionamento

entre os adultos para propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento das crianças. Podemos concluir que o relacionamento e as experiências estabelecidos entre adultos são tão importantes quanto o relacionamento e as experiências com as crianças. Portanto, a *relação entre educadores e pais* ocupa o lugar central da identidade da creche, e não pode ser relegada a segundo plano.

Se há uma relação histórica de *desigualdade***,** uma pedagogia do relacionamento envolve uma relação de igualdade, com respeito às especificidades e à singularidade de cada um. Criança não é adulto, mas deve ser tratada com respeito, ter liberdade de expressão e de escolha, para poder usufruir o quê de melhor, nós, adultos, possamos dar para seu desenvolvimento. A família não é a creche, tem suas diferenças e suas peculiaridades, mas também tem seus conhecimentos, sua cultura, sua organização, e tem que ser respeitada e acolhida para poder contribuir nesse relacionamento. A creche é uma instituição com normas, hierarquias, e também limitações; entendemos que ela deve tanto ser respeitada quanto respeitar, favorecendo o relacionamento em que todos possam trocar, ouvir e ser ouvido, repensar, mudar, se necessário for, sem culpar: o professor, a criança, o diretor ou a família.

Desta forma, concluímos que o diálogo estabelecido entre a creche e a família interfere no trabalho cotidiano e na identidade da creche, o diálogo propicia uma relação de reciprocidade ampliando o caminho para participação. Se na relação cotidiana entre educadores e pais não se percebe a importância e o valor do diálogo, há uma interferência negativa nos relacionamentos, gerando inúmeros conflitos que ocupam grande parte do tempo no trabalho diário e levam a um desgaste de ambos os lados.

Assim como Bonomi (1998, p. 172), entendemos que as questões ligadas à identidade da creche estão diretamente relacionadas com a imagem do educador traçada em uma rede mais complexa que inclua o relacionamento com os pais, o que para este autor significa “sair de uma lógica defensiva e puramente rotineira de consignação e devolução” possibilitando a abertura de um espaço de compreensão recíproca que vai atribuindo uma nova identidade à creche ou, uma *metamorfose* na identidade da creche.

A experiência de adaptação de crianças e pais na creche pode ser enriquecedora se, nesses primeiros contatos, houver a clareza do profissional de que o relacionamento deve serconstruído cotidianamente (nas reuniões de pequenos grupos com pais e mães e na prática do diálogo individual). Há espaços de expressão tanto para a família como para os educadores.

As experiências das creches italianas apontadas por Bonomi (1998) nos demonstram que quando a preocupação com o relacionamento com os pais sai de uma posição secundária para assumir centralidade no trabalho, grande parte dos conflitos e das insatisfações acaba se diluindo em perspectivas mais amplas de uma educação partilhada.

> Desaparecem o sentido de decepção e a impressão de ser objeto de ingratidão, tornando-se possível uma extraordinária experiência de crescimento para todos os protagonistas: a educadora, os pais e a criança. Essa é uma descoberta que transforma radicalmente e intrinsecamente o modo de trabalhar de uma educadora e de um coletivo de educadores (BONOMI, 1998, p.172).

Mesmo sem existir receitas prontas para tratar das questões abordadas neste trabalho, podemos apontar alguns caminhos que consideramos relevantes no cotidiano da creche. Destacamos algumas sugestões possíveis:

- O diálogo pode ser construído cotidianamente por meio de situações reais, conflituosas ou não. Para isso, a relação entre adultos deve assumir

sua importância no projeto pedagógico da creche. Os educadores devem descobrir formas de relacionar-se e encontrar diversas possibilidades de resolução dos conflitos por meio do diálogo.

- A rotina precisa ser repensada dentro das situações concretas do cotidiano, tendo como base a vocação democrática e fazendo ajustes aos diversos saberes, pensamentos e concepções de pais, professores e comunidade educativa de forma geral.
- A criação de espaços na creche pode favorecer as trocas de saberes, as discussões pertinentes à infância e às experiências dos adultos, as interações de pessoas e idéias.
- A relação dos educadores com os pais pode compor a temática na formação e atualização dos educadores.
- A revisão e a reflexão dos diversos espaços de encontro conjunto entre creche e família, e do papel da mulher e da maternidade precisam ser uma constante, tendo em vista que o gênero feminino está mais presente no dia-a-dia das creches.
- A mudança do modelo idealizado de família, da rotina estabelecida sem questionamentos, da desigualdade no relacionamento entre creche e família deve ser uma constante, para não mais permitir que as crianças cresçam em um clima repleto de conflitos e não de possibilidades; que os pais se sintam insatisfeitos e discriminados; que os educadores se sintam desmotivados sem o devido reconhecimento pelo trabalho árduo e cansativo.
- A política de formação da Secretaria Municipal de Educação deve ampliar o seu leque de ações levando em consideração que não basta organizar

os ambientes e passar os novos conteúdos do que seja a nova concepção de *criança* e de *educação*.

Nas páginas deste trabalho, há dados coletados e analisados, mas há também alguns desejos que gostaríamos de expressar.

Desejamos que as condições socioeconômicas neste país não produzam mais a perversa desigualdade social que faz famílias inteiras viverem em condições desumanas.

Desejamos que as crianças não sejam vitimizadas, mas tenham autonomia e sejam ouvidas, e que as mulheres não sejam culpabilizadas pela maternidade idealizada.

Desejamos que a rotina não seja tão rígida para dar conta do trabalho diário com a criança e que o ato de ensinar seja voltado não para a submissão e sim para a liberdade, para a possibilidade de dialogar: ouvir, ser ouvido, gostar da experiência, repeti-la até se tornar uma prática.

Desejamos que as famílias pobres, que, muitas vezes não sabem dar o remédio para o filho na hora certa, sejam tão respeitadas quanto o professor, o diretor e o presidente da República.

Desejamos que todas as experimentações possíveis, as adaptações das creches que são sucesso no mundo, e também as inovações e os experimentos só nossos sejam consideradas.

Desejamos que o atual estágio de luta da universalização da educação infantil nos impulsione para olhar as falhas de hoje e compreendê-las em seu universo, não aceitando retrocessos no atendimento à criança pequena, para ter, cada vez mais, creches que atendam crianças com respeito, dignidade e qualidade.

Desejamos que a mesmice não seja perpetuada e que não se tenha mais lugar para a relação de poder, alimento de conchavos, defesa corporativa e disputas.

Desejamos que a revisão dos objetivos e das intencionalidades seja uma constante para a creche se abrir para um diálogo cotidiano entre adultos, reconhecendo que essa comunicação é o caminho para buscar o melhor para o sujeito de suas ações e intenções: a criança.

E, enfim, desejamos que este trabalho contribua para a reflexão sobre a importância do diálogo cotidiano com os pais na creche.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Meninas perdidas. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

ALAYÓN, N. *Assistência e assistencialismo*: controle dos pobres ou erradicação da pobreza? São Paulo: Cortez, 1992.

*A*LMEIDA, B. de L. de. *As práticas do serviço social:* afirmação ou superação da subalternidade. 1990. Tese (Doutorado em Serviço Social) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Pioneira,1998.

ANDERSON, G. L. Hacia una participación auténtica: desconstrucción de los discursos de las reformas participativas en la educación. In: NARODOWSKI, M.; NORES, M.; ANDRADA, M. (Orgs.). *Nuevas tendências políticas educativas:* Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 143-252.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

APPLE, M. *Ideologia e currículo.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5 ed. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectivas, 2005.

ARIÈS, P. *A história social da infância e da família.* Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1981.

BASTOS, M. H. C. Jardim de crianças: o pioneirismo do dr. Menezes Viera (1875-1887). In: MONARCHA, C. (Org.). *Educação da infância brasileira (1875-1983).* Campinas: Autores Associados, 2001.

BATISTA, R. *A Rotina no dia a dia da creche*: entre o proposto e o vivido. s.l., 2001. [Trabalho apresentado na 24º Reunião Anual da ANPEd]

BEANE, J. et al. *Escolas democráticas.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BECCHI, E.; BONDIOLI, A.; FERRARI, M. Elementos para uma avaliação do projeto pedagógico da creche. In: BONDIOLI, Anna (Org.). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação.* Campinas: Autores Associados, 2004.

BEISIEGEL, C. de R. Relações entre quantidade e qualidade no ensino comum. *Revista da ANDE*, ano,1, 1981, p. 49-56.

BENTO, K L.; MENEGHEL, S. M. *Creches domiciliares como espaço de educação infantil.* s.l., 2003 [Trabalho apresentado na 26º Reunião Anual da ANPEd]

BERGER, P. I. Perspectivas sociológicas: *uma visão humanística. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.*

BERGER, P. I.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.*

BOFF, L. *Saber cuidar:* a ética do humano, compaixão pela terra. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONOMI, A. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI,A. MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é participação?* 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular.* Petrópolis: Vozes, 1972.

BOWLBY, John. *Apego.* 2. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1990.

_____. *Uma base segura*: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394)*. Brasília: Centro Gráfico,1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 22/98*. Discute as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil. Brasília, 17 dez. 1998.

_____. Ministério da Educação. *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990). Brasília: MEC, 2004.

_____ Ministério da Educação. *Legislação.* Lei n. 10.172 que estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelos direitos das crianças de zero a seis anos. Brasília, 2006.

_____. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRUM, A. J. *O desenvolvimento econômico brasileiro.* 9. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BUBER, M. *Do diálogo e do diálogo*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *Eu e tu.* 2. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1977.

CAMARGO, C. P. F. *São Paulo, 1975*: crescimento e pobreza. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1976.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A qualidade da educação em debate. *Estudos em Avaliação Educacional.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 22, p. 3-35, jul./dez. 1999.

_____. A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, ano 71, n. 169, p. 212-231, set/dez. 1990.

_____. As lutas sociais e a educação. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, n. 79, p. 56-64, nov. 1991.

_____. Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do equador. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. (Orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte.* São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez, 1993.

_____ FULGRAFF, J. WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil: Alguns Resultados de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa,* v. 36, n.127, jan-abril.2006, p.87-128.

_____. CRUZ, S. H. V (Coord.). *Consulta sobre qualidade da educação infantil:* o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. Literatura brasileira história e crítica. 3 ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARNOY, M. *Estado e teoria política*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

CARVALHO, M. E. P. de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cad. Pesq. São Paulo, n. 110, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2007.

CARVALHO, M. P. C. Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 70, p. 65-73, ago. 1989.

CARVALHO, S. M. P. 1995. *Diretrizes de educação infantil em um órgão de assistência.* Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

CASASSUS, J. Descentralización de la gestión a las scuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, V. L. C. (Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento.* São Paulo: Cortez/Fundap, 1999. p. 13-30.

CASTELO, M. T. P. *A questão da sobreposição do papel materno ao papel profissional no contexto da creche*: uma investigação baseada na técnica de grupo operativo. 1992. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

CHIZZOTTI. A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais* . 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CIAMPA, A. da C. *A estória do Severino e a história da Severina*: um ensaio sobre a psicologia social. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Conselho Estadual da Condição Feminina. *Série de manuais sobre creche.* Brasília, v. 2,1988a.

_____. *Série de manuais sobre creche.* Brasília, v. 3, 1988b.

_____.. *Série de manuais sobre creche.* Brasília, v. 4, 1988c.

CORRÊA, B. C. *Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil.* 2001. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CORREIA, T. de B. *A indústria e a moradia operária*: as diferentes formas de acesso a casas em vilas operárias e núcleos fabris. São Paulo, 1997. (Sinopses, 28).

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. 8. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004. (Prospectiva, 5).

COUTINHO, C. N. *Marxismo e política:* a dualidade de poderes e outros ensaios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTINHO, A. M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. s.l., 2002. [Trabalho apresentado na 25º Reunião Anual da ANPEd, 2002.]

CRUZ, S. H. V. A Creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, p.48-60, jan./abr. 2001.

DAHLBERG, G.; MOSS. P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância:* perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

DEMO, P. *Pesquisa:* princípio científico e educativo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

D'INCAO. M. A. Família burguesa. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

DUSSEL, E. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 95-110.

FENELON, D. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 119-136.

FERNANDES, F. *Capitalismo dependente e classes sociais na América latina.* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDEZ-SORIA, J. M. Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo. In: PEREYRA, M. A. et al. (Orgs.). *Globalizacón y descentralización de los sistemas educativos*: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 289-333.

FOLHA DE S.PAULO, 24 set. 1972. In: SPOSATI, A. de O. Vi*da urbana e gestão da pobreza.* São Paulo: Cortez, 1988.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCISCATO, I. *As famílias atendidas pela creche segundo a ótica de seus profissionais.* 1996. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. *Ensino médio*: desafios e reflexões. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia.* 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da esperança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o* cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. C. de. (Org.). *História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

GARCIA, Regina Leite. A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade. *Revista ANDE*, ano 1, n. 3, p. 51-55, 1982.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas, 1994.

GENTILI, P. A. A. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação.* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 111-117.

_____. *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere.* Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 2000.

_____. *Cadernos do cárcere.* Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. II, 2001.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura.* 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Quaderni del carcere.* Torino: Giulio Enardi, v. I, 1975.

_____. *Quaderni del carcere.* Torino: Giulio Enardi, v. III, 1975.

_____. *Scritti giovanili*:1914-1918. Torino: Giulio Enardi, 1975.

GRINBERG, J. Introdución a los sistemas educativos de los Estados Unidos. In: NARODOWSKI, M.; NORES, M.; ANDRADA, M. (Orgs.). *Nuevas tendências políticas educativas*: Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 335-362

HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito.* Trad. Paulo Meneses. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JACO-VILELA, A. M.; ESPIRITO SANTO, A. A. I. do; PEREIRA, V. F. S. Medicina legal nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1830-1930): o

encontro entre medicina e direito, uma das condições de emergência da psicologia jurídica. *Interações*, v.10, n.19, p. 9-34, jun. 2005.

KELLERHALS, J. Linguagens do parentesco: lógicas de construção identitária. In: KELLERHALS, J.; FERREIRA, C.; PERRENOUD, D (orgs) *Análise social*, Portugal, v. XXXVII, n. 163, 2002.

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo*: 1877 a 1940. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN Jr., M. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, v. 2, p. 68-77, 2005a.

_____. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *História e memórias da educação no Brasil*, 2. ed. Petrópolis: Vozes, v. 3, p. 182-194, 2005b.

_____. Educação infantil e currículo em educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. São Paulo: Ed. da UFSCAR, 1999.

_____. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 78, ago. 1991.

LOPES, T. L. *Métodos e técnicas de pesquisa:* metodologia, estética e redação de trabalhos científicos. São Paulo: FMU, 2005. (mimeo).

MARCILIO, M. L. A Roda dos Expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, M. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-79.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status.* Trad. Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 49-58.

MARTINS, J. de S. *O poder do atraso:* ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã.* Trad. José Carlos Bruni. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos.* Trad. Alex Martins. São Paulo: Martins Claret, 2001.

MASCARENHAS, R. S. História da saúde pública no estado de São Paulo. *Revista de Saúde Pública de São Paulo*, n. 4, p. 433-446, jul. 1973.

MELLO A. M. Um diálogo com os diretores de creches e pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, C., VITÓRIA, T., CHAGURI,A. (Orgs.). *Os fazeres na educação infantil.* São Paulo: Cortez, 1998.

MERHY, E. E. *O capitalismo e a saúde pública:* a emergência das práticas sanitárias no estado de São Paulo. 2. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MONARCHA, C. et. Al; FREITAS, M.C. (org) *história social da infância no Brasil.* 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

MONCORVO F. A. *Histórico da protecção da infância no Brasil:* 1500-1922. Rio de Janeiro: Graphica, 1926.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNIZ, J. R.; GOMES, E. C. *Participação social e gestão pública.* Belo Horizonte, s.n. 2002.

NIDELCOFF, M. T. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

NOZIGLIA, M. *Le alternative dell' asilo nido:* adattamento o crescimenta. Milano: Hoepli, 1985.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação infantil:* fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública.* 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

PEREIRA, M. A. P. Derrubaram os últimos jardins para construir prédios. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, p. 49-58, jan./jun., 2002.

PONCE, B.J. *O tempo na construção da docência.* 1997. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

PONTUAL, P. de C. 2000. *O processo educativo no orçamento participativo:* aprendizados dos atores da sociedade civil e do Estado. 2000. Tese (Doutorado em

Educação — Currículo) — Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

PORTELLI, H. *Gramsci e o bloco histórico*. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

POULANTZAZ, N. A noção do Estado em Marx. In: CARDOSO; MARTINS (Orgs.). *Política e sociedade.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983. p 53-61.

PRIORE, M. D. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

REVISTA BRASIL MULHER, n. 5, p. 12, 1976. In: ROSEMBERG, F. O movimento de abertura política no Brasil: o caso creche. *Cad. Pesq.,* São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

REVISTA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, São Paulo: SME/PMSP, ano 14, n. 10, dez. 1981. In: SPOSATI, A. de O. Vi*da Urbana e Gestão da Pobreza.* São Paulo: Cortez, 1988.

RINALDI C. *L' elaborazione comunitária del progetto educativo.* Bergamo: Juvenilia, 1985.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RODRIGUES, J. C. *Higiene e ilusão.* Rio de Janeiro: Nau, 1995.

ROSEMBERG, F. *Coleção Temas em Destaque*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. O movimento e abertura política no Brasil: o caso creche. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O apego e as relações da criança à separação da mãe: uma revisão bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, p. 3-19, fev. 1984.

_____; VITÓRIA, T. Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 55-64, ago.1993.

_____; VITÓRIA, T.; AMORIM, K. Rede de significações: perspectiva para análise da inserção de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p.55-64, ago.1993.

_____; VITÓRIA, T.; CHAGURI, A. G. (Orgs.). *Os fazeres na educação infantil.* São Paulo: Cortez, 1998.

SACRISTÀN, J. G. *O aluno como invenção*. São Paulo: Artmed, 2005.

_____. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Poderes instáveis em educação.* São Paulo: Artmed, 1999.

SADER, E. *Quando novos personagens entram em cena:* experiências, falas e lutas dos trabalhadores. São Paulo:Paz e Terra, 1991.

SAITA, L. R.; SAITA, L. *Genitori al nido:* l'arte del dialogo tra educatori e famiglia. Milano: La Nuova Italia, 2002.

SÃO PAULO. Decreto n. 38.869, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre as diretrizes para a integração das creches ao sistema municipal de ensino.

_____. Decreto n. 40.268, de 31 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao sistema municipal de ensino.

_____ Lei n. 11.220, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal, e dá providências.

_____. Lei n. 13.326, de 13 de fevereiro de 2002**.** Define requisitos necessários para que o programa de integração das creches no sistema municipal de ensino atenda ao Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

_____. Lei Orgânica do Município de São Paulo, 1990. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br>. Acesso em: 22 nov. 2006.

_____ Secretaria de Assistência Social. Portaria n. 15. Institui normas gerais para a celebração de convênios de acordo com a Lei n. 8.742/93 Federal, Organização da Assistência social. 2000a.

_____. Secretaria de Assistência Social. Supervisão Regional de Assistência Social da Penha. *Dossiê sobre a história de transição das creches para a rede de ensino da microrregião Penha e Ermelino Matarazzo*. São Paulo, 2002.

_____ Secretaria do Bem-Estar Social. Supervisão Regional de Bem-Estar Social São Miguel Paulista. *Leitura e escrita: experiências em creches municipais com crianças de 0 a 6 anos.* São Paulo, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Legislação.* Lei n. 13574, que dispõe sobre a transformação e inclusão no quadro do magistério municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social, e dá outras providências, 2003.

_____ Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 3668. Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio e de educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino para o ano de 2007, e dá outras providências. 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Relato do processo de integração dos professores de educação infantil do município de São Paulo*. São Paulo, 2000b.

SARTI, C. A. *A família como espelho:* um estudo sobre a moral dos pobres. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCANDIAN, M. N. de O. O conceito de participação na perspectiva de integração e de transformação social. O Discurso Profissional, Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 9, ago. 1982.*

SEVERINO, A. J. Educação sujeito e história. *São Paulo: Olho d´Água, 2003.*

SILVA, J. M. A. de P. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. Cad. Pesqui*, São Paulo, n. 112, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2007.*

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. Currículo, cultura e sociedade. *2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.*

SINGER, P. Poder, política e educação. Revista Brasileira de Educação. *Anped, n.1, p. 5-15, jan./abr. 1996.*

SNYDERS, G. Não é fácil amar os nossos filhos. *Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.*

SHORTER, E*. A formação da família moderna.* Lisboa: Terramar, 1975.

SOIBET. R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

SORJ, B. *Trabalho e responsabilidades familiares*: um estudo sobre o Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SOUZA, L. de M. et al; PRIORE, M. D. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991. (Caminhos da História).

SOUZA, S. J.; GAMBA J. N. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação.* n. 21, set./dez. 2002.

SPAGGIARI, S. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI,A. MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

SPODEK, B.; BROWN P. C. Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In: FORMOZINHO, J. O. (Org.) *Modelos curriculares para educação de infância.* 2. ed. Porto: Ed. Porto, 2002.

SPOSATI, A. de O. *Vida urbana e gestão da pobreza.* São Paulo: Cortez, 1988.

SPOSATI, A. de; FALCÃO, M. do C.; FLEURY, S. M. T. *Os direitos dos desassistidos sociais.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

STRENZEL, G. R. *A Contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação*: orientações pedagógicas para as crianças de 0 a 3 anos em creches. s.l., 2001. [Trabalho apresentado na 24º Reunião Anual da ANPEd]

SUÁREZ, D. O princípio educativo da nova direita — neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TELES, M. A. A. *Breve história do feminismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

THIN, D. Para uma análise das relações entre as famílias populares e a escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

TOMAZZETTI, C. M. *O Atendimento nas creches municipais de Santa Maria - RS*: uma análise do referencial da educação para a cidadania. s.l., 1997. [Trabalho apresentado na 20º Reunião Anual da ANPEd]

VASQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

VENÂNCIO, R. P. Maternidade negada. In: PRIORE, M. D. (Org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

VELHO, G. *Individualismo e cultura:* Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

YASBECK, M. C. *Classes subalternas e assistência social.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

1. Questionário entregue para as famílias do CEI 221
2. Roteiro de entrevista com as mães 222
3. Roteiro de entrevista com as professoras.....223
4. Parada Pedagógica.....224
5. Momentos de conversa com as crianças do estágio 1.....226
6. Tabelas 227
7. Planta do CEI – Parte superior 230
8. Planta do CEI – Parte Inferior 231

APÊNDICE 1

Questionário entregue para as famílias do CEI

1. O que levou você a procurar a creche para seu filho?
2. O que você esperava do atendimento?
3. O que você achou do trabalho desenvolvido em relação às suas expectativas?
4. O que você considera um trabalho de qualidade na educação infantil?
5. Você acha que a criança brinca o suficiente nesta instituição?
6. Qual sua opinião sobre a rotina diária da creche?
7. Você gostaria de dar sugestões para o desenvolvimento do trabalho diário?
8. Como você vê a relação das famílias com o trabalho diário, sua importância, e se considera essa relação próxima ou distante?
9. A creche incentiva a participação das famílias?
10. Em que a creche é importante para a educação de seu filho?
11. Comentário livre.

APÊNDICE 2

Roteiro de entrevista com as mães

1. Qual sua opinião sobre a rotina da creche?
2. Você gostaria de dar sugestões para o trabalho diário?
3. O que levou você a procurar creche para seu filho?
4. Como você vê a relação das famílias com o trabalho diário?
5. A creche incentiva a participação da família?
6. De que forma?
7. O que você considera um trabalho de qualidade na educação infantil?
8. Comentário livre.

APÊNDICE 3

Roteiro de entrevista com as professoras

1. Como você vê a participação da família no cotidiano do CEI.
2. Que tipo de família é a melhor de desenvolver um trabalho conjunto? Cite alguns exemplos, se possível.
3. O currículo para educação infantil neste CEI, a seu ver, deve incluir a família? De que forma?
4. Como você se relaciona com as famílias das crianças de sua sala?
5. Como você recebe as críticas da família?
6. O que você acha da rotina da creche e como a relaciona ao currículo?
7. O que você considera um trabalho de qualidade na educação infantil?

APÊNDICE 4

Parada Pedagógica, no dia 21 de dezembro de 2006, com o grupo de professores do CEI Jardim Três Marias

Foram divididos em 7 grupos com a média de 6 pessoas em cada grupo.
A base das perguntas pautou-se no livro *Manual de Educação Infantil*, de Anna Bondioli e Susanna Mantovani (1989)

Relação creche—família

A participação das famílias constitui, no modelo de Reggio Emília, uma parte imprescindível do projeto educacional, pois os três sujeitos da educação — a criança, os educadores e a família — são considerados inseparáveis em sua integração. Como afirma Carla Rinaldi: "O sistema de relação é de tal forma integrado que o bem-estar ou o desconforto de um dos três protagonistas não é somente correlato, mas até interdependente do bem-estar ou desconforto dos dois outros protagonistas" (BONDIOLI; MANTOVANI, 1989, p.327).

1. Como vocês entendem o bem-estar da criança, do educador e da família?

2. Como vocês entendem "ser desconfortável" para a criança, o educador e a família?

A criança

Dê nota de 1 a 10 para cada afirmação.

- A criança tem necessidade de uma relação estreita e prolongada com uma única figura de referência.

- A criança é um ser frágil, precisa de um ambiente muito limpo, ventilado, com horários regulares para alimentação e o mais livre possível de riscos de acidentes.

- Como a criança está em processo de desenvolvimento, o adulto possui competências para orientar e direcionar seus ímpetos de birra ou fúria.

- A criança, desde pequena, é capaz de instaurar tantos laços diversificados com figuras múltiplas.

- As crianças possuem necessidades a serem respeitadas e satisfeitas, e competências a serem favorecidas e incentivadas. Os objetivos educativos devem ter seus aspectos nesse sentido, favorecendo a autonomia, a socialização, a capacidade de construir o mundo e explorá-lo.

Pedagogia — processo educativo

Coloque sim ou não. Comente se considerar necessário.

1. O CEI pode-se dizer que é como o EMEI com a especificidade da idade. Concordo que o CEI deveria atender menos horas e ter a estrutura da EMEI. (Se discordar escrever por quê.)

2. A relação educadora—crianças deve ser uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada.

3. As atividades que mais se parecem com pequenas lições deveriam ser abolidas e incentivar-se mais as brincadeiras com livre descoberta.

4. A organização demasiadamente rígida dos tempos, dos espaços, dos grupos infantis pode enfraquecer a espontaneidade das relações.

5. A base do trabalho educativo deve ser passar para as crianças o máximo possível de conhecimento do mundo, com projetos variados para a criança aprender sobre a natureza, a moral, os bons costumes e principalmente ser uma pessoa boa.

6. A base do trabalho educativo é agir sobre o sistema de trocas sociais, isto é, através das relações que progressivamente se entrelaçam e se aperfeiçoam entre a criança sozinha e os adultos, entre as crianças, criando um conjunto de significados partilhados.

Responda:

Eu posso modificar a rotina?

Por quê?

Eu quero modificar?

O quê?

APÊNDICE 5

Momentos de conversa com as crianças do estágio 1 (3 a 4 anos)

1. Momento (15 crianças)

A base da conversa foi sobre a rotina da creche, como as crianças entendem o desenvolvimento do trabalho diário. Três pontos foram levantados pelas crianças:

1. O que gostavam de fazer
2. A professora
3. Presença dos pais

2. Momento (10 crianças)

A base da conversa foi a presença dos pais na creche, os amigos, e se gostavam da creche.

APÊNDICE 6

TABELAS

As tabelas foram organizadas de acordo as respostas de seis perguntas do questionário (Apêndice 1) que foi entregues aos pais (61 questionários respondidos no total) . A tabela 6 é a única que não é derivada diretamente das perguntas e sim indiretamente, uma vez que a pergunta que compõe a tabela 5 levou espontaneamente a resposta de 40 pais sobre "de que forma" a creche incentiva a participação das famílias, consideramos importante estar avaliando também.

Tabela 1
Qual sua opinião sobre a rotina da creche?

Variáveis	*Freqüência*	*%*
Boa, por motivos variados	25	41,0
Muito boa e ótima	10	16,4
Faltam atividades para as crianças e poderia melhorar	6	9,8
Organizada, orientada e disciplinar	4	6,6
Normal	4	6,6
Sufocante e provoca aborrecimentos nos pais	1	1,6
Sem resposta	11	18,0
Total	61	100,0

Tabela 2
Você gostaria de dar sugestões para o trabalho diário?

Variáveis	*Freqüência*	*%*
Não quis opinar sobre nenhuma mudança	14	22,9
Gostaria de mudar, mas não disse o quê	12	19,6
Sem resposta	11	15,0
Não mudaria nada	7	11,5
Ter mais atividades diferenciadas: música, letramento, atividades, passeios	7	11,5
Melhorar a comunicação e a relação entre professores e pais	5	8,9
Melhorar o atendimento[1]	4	6,5
Preparar para a EMEI	1	1,6
Total	61	100,0

[1]Dentro deste item inserem-se as seguintes sugestões dos pais: mais funcionários, tanto professores como agentes escolares, não faltar alimentos e melhorias no parque das crianças

Tabela 3
O que levou você a procurar a creche para seu filho?

Variáveis	***Freqüência***	*%*
Necessidade de trabalhar	49	80,2
Confiança na instituição creche	04	6,6
Outras necessidades	04	6,6
Sem resposta	04	6,6
Total	61	100,0

Tabela 4
Como você vê a relação das famílias com o trabalho diário?

Variáveis	***Freqüência***	*%*
Próxima	24	39,3
Distante	10	16,4
Depende de cada família	10	16,4
Normal	2	3,3
Sem resposta	15	24,6
Total	61	100,0

Tabela 5
A creche incentiva a participação da família?

Variáveis	**Freqüência**	*%*
Sim	49	80,3
Não	02	3,3
Sem resposta	10	16,4
Total	61	100,0

Tabela 6
De que forma?

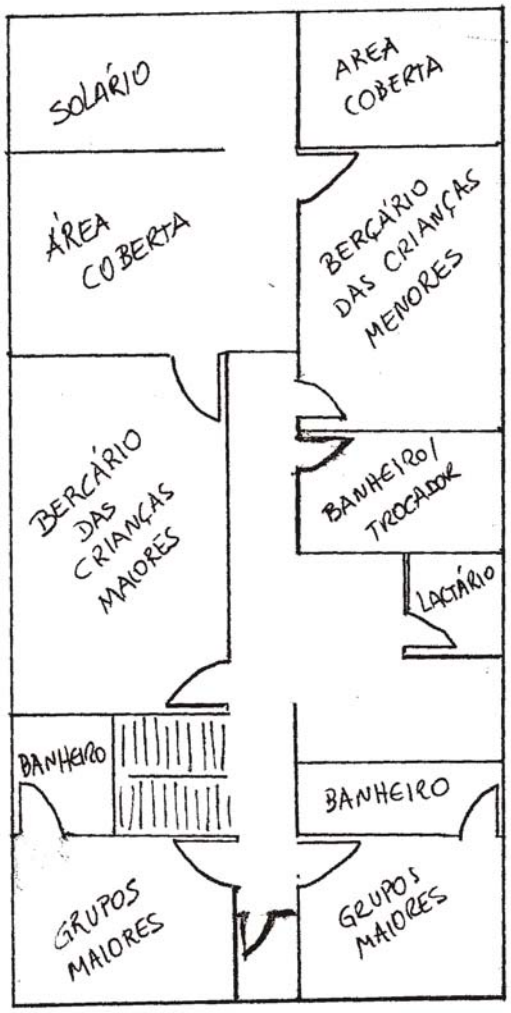
Variáveis	***Freqüência***	*%*
Presença da família em festas e reuniões	20	50
Presença da família auxiliando a creche (no que a creche precisar: serviços, levar o que falta para festas e atividades com as crianças)	12	30
Eventos envolvendo creche, crianças e pais	8	20
Total	40	100

Tabela 7
O que você considera um trabalho de qualidade na educação infantil?

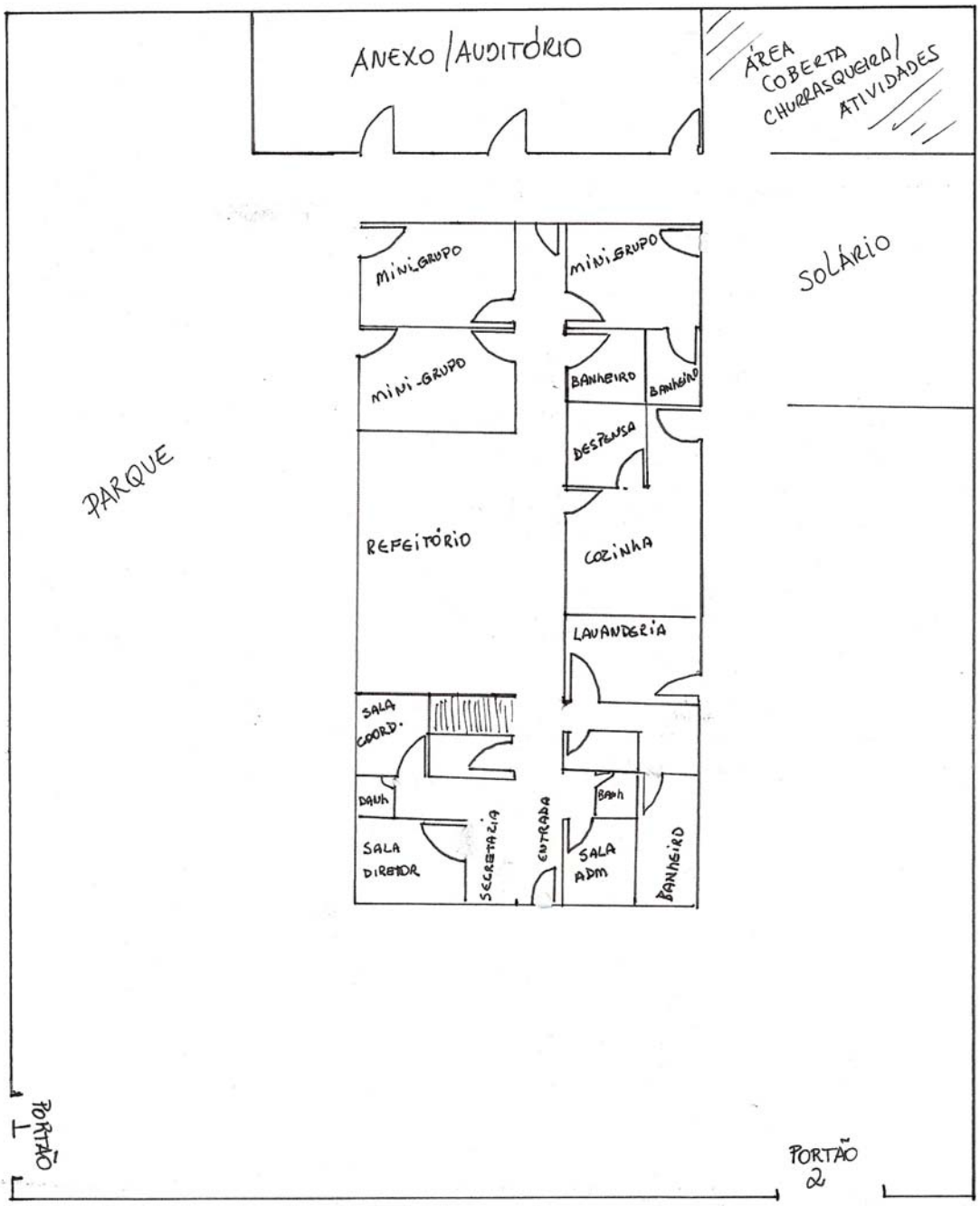
Variáveis	*Freqüência*	*%*
Ter eventos variados que promovam a cultura e o desenvolvimento integral da criança, valorizando a criatividade	20	32,8
Ensinar, disciplina e valores morais com amor, respeito e carinho	17	27,9
Ter pessoas capacitadas, boa formação, paciência, trabalho em equipe	4	6,6
Ter bom atendimento à criança	2	3,3
Ter boa relação creche—família	1	1,6
Preparar a criança para EMEI ou EMEF	1	1,6
Sem resposta	16	26,2
Total	61	100,0

APÊNDICE 7

Planta do espaço físico da creche (Não é documento oficial, foi elaborado por esta pesquisadora para se ter uma noção da disposição dos ambientes)
<u>Parte Superior</u>



Parte Inferior



ANEXOS

ANEXO 1

Transcrição do documento original, escrito por Tânia Cirillo Minharo, que era diretora do CEI Jardim Três Marias em julho de 1985.

Numa época de grande agitação social, surgem, ou iniciam-se, em diversos lugares, novos movimentos lutando pelo direito da população por uma vida mais digna.

Dessa forma, a população do Jardim Três Marias, já participante do movimento por saúde começou a discutir a necessidade, cada vez maior, da mulher sair de casa e deixar os filhos para contribuir no orçamento familiar. Assim, em outubro de 1982, os bairros do Jardim Três Marias, Vila São Francisco e Jardim Lisboa formaram uma comissão de moradores e, durante um ano, realizou-se uma pesquisa que comprovou a necessidade de uma creche direta para cada um desses bairros.

As mães usuárias da creche conveniada, as moradoras do bairro e as representantes da sociedade amigos decidiram, então, reivindicar uma creche direta para cada um desses bairros e, nessa assembléia, a comissão foi engrossada por outras pessoas.

Assim, marcou-se um encontro com o sr. Remi, supervisor de Fabes — ME[1] na época, para fazer a reivindicação e colher os dados sobre quais seriam as medidas a serem tomadas.

Fez-se, então, a escolha da área e a creche entrou no cronograma de novas creches a serem implantadas, com verba de 1984.

Posterior a isso, o movimento dos bairros do Jardim Três Marias e Vila São Francisco, que caminhavam juntos, se dividiu, e a Vila São Francisco indicou uma outra área, dentro do seu espaço físico para uma nova creche.

As discussões e caminhadas até Fabes continuaram. Já se tinha agora a certeza da creche direta e já havia melhorado o atendimento da creche conveniada.

Tínhamos agora que nos preocupar com que tipo de atendimento gostaríamos de estar dando a estas crianças, o que representava esta creche a nível de organização do bairro. Quem eram as pessoas que gostaríamos que estivessem trabalhando com aquela população.

Chegamos, assim, à inauguração de mais um equipamento comunitário. Temos agora a preocupação de que ele seja exemplo, que a população organizada consiga reivindicar os seus direitos. E possa ser também exemplo que outros equipamentos poderão vir se por isso lutarmos.

---

[1] Fabes — ME significa Família e Bem-Estar Social de São Miguel Paulista. (Esta nota de rodapé não consta no documento original, foi adicionada apenas para maiores esclarecimentos.)

ANEXO 2

Lei nº 13.574, de 12 de maio de 2003

(Projeto de Lei nº 611/02, da Vereadora Claudete Alves — PT)

Dispõe sobre a transformação e inclusão no Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social, e dá outras providências.

MARTA SUPLICY, Prefeita do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, faz saber que a Câmara Municipal, em sessão de 15 de abril de 2003, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1º — Ficam transformados 100 (cem) cargos vagos de Diretor de Equipamento Social, do Quadro dos Profissionais da Promoção Social, organizado pela Lei nº 11.633, de 30 de agosto de 1994, em Diretor de Escola, do Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação, organizado pela Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, na conformidade do Anexo I, integrante desta lei.

Parágrafo único — A quantidade de cargos ora transformados será acrescida ao número de cargos respectivos constantes do Anexo I — Tabela B, integrante da Lei nº 11.434/93.

Art. 2º — Ficam transformados 4.000 (quatro mil) cargos vagos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, do Quadro dos Profissionais da Promoção Social, organizado pela Lei nº 11.633, de 1994, em Professor de Desenvolvimento Infantil, na conformidade do Anexo I, desta lei, que passam a integrar o Anexo I — Tabela B, da Lei nº 11.434, de 1993.

Parágrafo único — Os cargos ora transformados passam a integrar a Classe II, da carreira do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação.

Art. 3º — O desempenho das atribuições dos titulares dos cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil dar-se-á exclusivamente nos Centros de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 4º — O provimento dos cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil será na conformidade do Anexo I, integrante desta lei, mediante concurso público, de provas ou de provas e títulos.

Art. 5º — O artigo 35 da Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, a partir de 60 (sessenta) dias da vigência desta lei, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 35 — A Jornada Básica do Professor corresponde a 18 (dezoito) horas-aula e 2 (duas) horas-atividade semanais, perfazendo 120 (cento e vinte) horas-aula mensais.

§ 1º — O Professor Adjunto cumprirá a Jornada Básica do Professor prioritariamente

com as aulas que lhe foram atribuídas na unidade escolar, inclusive em caráter eventual.

§ 2º — Havendo aulas remanescentes da Jornada Básica do Professor não atribuídas, o Professor Adjunto deverá cumpri-las com atividades direcionadas ao aluno, especialmente aquelas que visem assegurar a eficiência do processo pedagógico.

§ 3º — Em caso de readaptação funcional, temporária ou permanente, nos termos da legislação vigente, os ocupantes dos cargos de Professor perceberão sua remuneração de acordo com a Jornada a que estiverem submetidos no momento do evento, na seguinte conformidade:

I — Professor Titular:

a) Jornada Básica;

b) Jornada Especial Ampliada e Jornada Especial Integral.

II — Professor Adjunto:

a) Jornada Básica;

b) Jornada Especial Ampliada e Jornada Especial Integral.

§ 4º — Aplica-se o disposto no inciso I do parágrafo anterior ao Professor de Bandas e Fanfarras em restrição de função temporária ou permanente."

Art. 6º — O parágrafo 2º do artigo 51, inciso VII do artigo 73, artigo 74, incisos do artigo 75 e artigo 76, todos da Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993, ficam com seus efeitos revistos em função da alteração da Jornada Básica do Professor Adjunto, na forma do artigo 5º desta lei.

Art. 7º — A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá módulo para o exercício dos Professores Adjuntos, do Quadro do Magistério Municipal, que vise à permanência destes Profissionais de Educação na unidade escolar em que já se encontrem exercendo suas funções, de forma a levá-los a participar plenamente do respectivo projeto político-pedagógico, atendidas as necessidades de regência de aulas.

Parágrafo único — O remanejamento do Professor Adjunto de uma unidade escolar para outra dar-se-á:

I — por situação de excedência ao módulo vigente;

II — para regência de aulas em número superior ao atribuído na escola atual e desde que haja previsão de substituição.

Art. 8º — O Professor de Desenvolvimento Infantil fica sujeito à Jornada Básica de 30 (trinta) horas de trabalho semanais — J-30.

Parágrafo único — Do total de horas previstas no "caput", 3 (três) horas serão destinadas ao desenvolvimento de atividades educacionais e pedagógicas.

Art. 9º — Ficam criados 400 (quatrocentos) cargos de Coordenador Pedagógico, da carreira do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação.

Parágrafo único — A quantidade de cargos ora criados será acrescida ao número de cargos respectivos constantes do Anexo I — Tabela B, integrante da Lei nº 11.434, de 1993.

Art. 10 — Os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, de Pedagogo e de Diretor de Equipamento Social do Quadro dos Profissionais da Promoção Social, titularizados por servidores lotados nos Centros de Educação Infantil da rede direta, que foram transferidos da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto nº 41.588, de 28 de dezembro de 2001, serão transformados, nos termos desta lei, em cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil, Coordenador Pedagógico e de Diretor de Escola, respectivamente, à medida em que seus titulares comprovarem possuir a habilitação exigida e o preenchimento das exigências específicas para o provimento desses cargos.

§ 1º — Aos atuais titulares dos cargos mencionados no "caput" que não preencham os requisitos necessários, fica assegurada, no prazo de 6 (seis) anos a partir da data de publicação desta lei a transformação de que trata este artigo na medida em que preencherem os requisitos exigidos.

§ 2º — Após o prazo estabelecido no parágrafo anterior, não apresentada a habilitação exigida:

I — os servidores que titularizam cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil deverão permanecer nos Centros de Educação Infantil exercendo as atribuições inerentes aos cargos que ocupam;

II — os servidores que titularizam cargos de Diretor de Equipamento Social e de Pedagogo serão aproveitados em outros órgãos da Administração, observado o disposto no artigo 26 da Lei nº 11.633, de 1994.

§ 3º — Serão transformados em cargos da carreira do Magistério Municipal à medida em que vagarem os cargos titularizados pelos servidores mencionados no

parágrafo anterior.

§ 4º — O disposto nesse artigo aplica-se também aos titulares de cargos de Diretor de Equipamento Social lotados em Centros de Educação Infantil, da Secretaria Municipal de Educação, posteriormente à edição do Decreto nº 41.588, de 2001.

§ 5º — À medida em que se operarem as transformações previstas neste artigo, a quantidade de cargos transformados será acrescida ao número de cargos respectivos, do Anexo I — Tabela B, do Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais de Educação, organizado pela Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993.

Art. 11 — A Secretaria Municipal de Educação deverá promover os meios necessários para a habilitação dos servidores mencionados no artigo 10 desta lei.

Art. 12 — Enquanto não formalizadas as transformações previstas no artigo 10 desta lei, os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, Pedagogo e Diretor de Equipamento Social permanecerão no Quadro dos Profissionais da Promoção Social, organizado pela Lei nº 11.633, de 1994.

Art. 13 — Os servidores que tiverem seus cargos transformados serão enquadrados nas referências do Quadro dos Profissionais de Educação, nos termos do Anexo II desta lei, mantido o grau que detinham na situação anterior.

Art. 14 — Fica instituída a Escala de Padrões de Vencimentos para os cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil, do Quadro do Magistério Municipal, compreendendo as referências, os graus e os valores constantes do Anexo III, integrante desta lei.

§ 1º — A Escala de Padrões de Vencimentos ora instituída passa a integrar o Anexo II, a que se refere o artigo 6º da Lei nº 11.434, de 1993, e legislação subseqüente.

§ 2º — Observar-se-á, ainda, entre cada grau, no mínimo, o percentual existente na Escala de Padrões de Vencimentos ora instituída.

§ 3º — A Escala de Padrões de Vencimentos de que trata o "caput" deste artigo será atualizada a partir do mês de março de 2003, de acordo com os reajustes e revalorizações concedidos aos servidores municipais, nos termos da legislação específica.

Art. 15 — Decreto do Executivo fixará o número definitivo de cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil, de Coordenador Pedagógico e de Diretor de Escola, do Quadro do Magistério Municipal, do Quadro dos Profissionais da Educação, bem como o número de cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, de Pedagogo e de Diretor de Equipamento Social, do Quadro dos Profissionais da Promoção Social, após o prazo estabelecido no artigo 10 desta lei.

Art. 16 — Em decorrência das transformações a serem operadas, o tempo de exercício no cargo atual será considerado como de exercício no novo cargo para todos os efeitos legais, nos termos da legislação em vigor.

Art. 17 — Aplicar-se-ão aos Professores de Desenvolvimento Infantil as regras de afastamento previstas para os Profissionais de Educação do Quadro do Magistério Municipal, na conformidade da Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, e legislação subseqüente.

Art. 18 — Aos titulares de cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil fica assegurada a evolução funcional por enquadramento na categoria de referência de vencimentos imediatamente superior, observadas as regras estabelecidas para os Profissionais do Quadro do Magistério Municipal, na conformidade do Anexo IV, integrante desta lei.

Art. 19 — Os titulares de cargos de Professor de Desenvolvimento Infantil poderão ser removidos de suas unidades de lotação, por permuta ou por concurso anual, mediante requerimento.

Parágrafo único — A remoção referida no "caput" deste artigo, nos Centros de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, processar-se-á de acordo com os critérios fixados em regulamento para os Profissionais de Educação, integrantes da Carreira do Magistério Municipal.

Art. 20 — Os titulares de cargos mencionados no artigo 10 desta lei, até que sejam enquadrados nos respectivos cargos da carreira do Magistério Municipal, exercerão suas atribuições nos Centros de Educação Infantil, podendo ser afastados para o exercício de cargo de provimento em comissão em unidades da Secretaria Municipal de Educação ou na Coordenadoria de Educação das Subprefeituras, desde que haja previsão de substituição.

Art. 21 — As atribuições próprias do cargo de Professor de Desenvolvimento Infantil serão definidas em decreto.

Art. 22 — O disposto nesta lei aplica-se, no que couber, aos servidores admitidos ou contratados em caráter temporário nos termos da Lei nº 9.160, de 3 de dezembro de 1980.

Art. 23 — O Executivo, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, a contar da data de publicação desta lei, deverá elaborar projeto de lei dispondo sobre revalorização salarial dos atuais titulares de cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e Diretores de Equipamento Social lotados nos Centros de Educação Infantil, assim como sua inclusão no Quadro dos Profissionais de Educação, até que ocorra a transformação prevista no artigo 10.

Parágrafo único — (VETADO)

Art. 24 — O artigo 7º da Lei nº 13.326, de 13 de fevereiro de 2002, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 7º — Considera-se como período de transição o processo composto pela integração das creches e dos centros de convivência infantil ao Sistema Municipal de Ensino.

§ 1º — Os Centros de Educação Infantil destinam-se ao atendimento preferencial de crianças de zero a 3 anos, 11 meses e 29 dias, podendo atender crianças de até 6 anos, 11 meses e 29 dias.

§ 2º — As Escolas de Educação Infantil destinam-se ao atendimento de crianças de 4 anos completos ou a completar, até 6 anos, 11 meses e 29 dias."

Art. 25 — As despesas decorrentes da execução desta lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 26 — Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 12 de maio de 2003, 450º da fundação de São Paulo.

MARTA SUPLICY, PREFEITA

LUIZ TARCISIO TEIXEIRA FERREIRA, Secretário dos Negócios Jurídicos

JOÃO SAYAD, Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico

MARIA APARECIDA PEREZ, Secretária Municipal de Educação

Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em 12 de maio de 2003.

RUI GOETHE DA COSTA FALCÃO, Secretário do Governo Municipal

ANEXO 3

Reivindicações dos professores
Documento elaborado pelos professores do CEI Jardim Três Marias, no ano de 2005, solicitando a diretora "explicações" sobre 9 pontos que estavam incomodando os professores e gostariam de debater o assunto em reunião, o que ocorreu no mesmo mês de março, na Parada Pedagógica .

Reunião para explicar:

1. Sobre ética profissional (direitos e deveres).

2. Os direitos dos funcionários perante a direção.

3. Não permitir a entrada dos pais em qualquer horário.

4. O atendimento dos pais pelos professores somente nas reuniões ou com hora marcada.

5. Quando os pais vierem fora de horário, avisar a direção e esta avisar o professor.

6. Não permitir a entrada dos pais ou responsáveis em horários das refeições em nenhuma hipótese.

7. Esclarecer normas (regras) para quem vai ingressar no CEI.

8. Estabelecer horário para entrada e saída das crianças.

9. Ética profissional dos funcionários em relação aos pais (direitos e deveres iguais entre funcionários e pais).

ANEXO 4

Trabalho e responsabilidades familiares: um estudo sobre o Brasil

Relatório Final (contratado pela OIT), elaborado por Bila Sorj
Rio de Janeiro, 2004,

Utilizamos como fonte de pesquisa a parte III deste trabalho que trata sobre:condições de trabalho e medidas de apoio às famílias: seus impactos sobre a família, particularmente o item 2 que se refere à educação infantil e à sua implicação para a conciliação entre trabalho e responsabilidades familiares.
Seguem-se as tabelas que utilizamos como referência.

Tabela 14: Características da inserção das mulheres segundo a freqüência à creche ou pré-escola dos filhos com até 6 anos[2]

	Filhos não freqüentam a creche ou pré-escola	*Filhos freqüentam a creche ou pré-escola*
Porcentagem de domicílios	61,0	39,0
Renda familiar *per capita*	167,9	249,0
Taxa de participação	52,0	64,3
Salário	273,0	422,6
Jornada de trabalho semanal	34,2	35,8

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2001.

Tabela 15: Características da inserção das mulheres segundo a freqüência à creche ou pré-escola dos filhos até 3 anos

	Filhos não freqüentam a creche ou pré-escola	*Filhos freqüentam a creche ou pré-escola*
Porcentagem de domicílios	74,1	25,9
Renda familiar *per capita*	171,4	226,3
Taxa de participação	50,0	60,2
Salário	283,2	426,2
Jornada de trabalho semanal	34,1	35,1

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2001.

[2] Não está sendo considerada a freqüência à escola, apenas à creche ou pré-escola.

Tabela 16: Características da inserção das mulheres segundo a freqüência à creche ou pré-escola dos filhos de 4 a 6 anos

	Filhos não freqüentam a creche ou pré-escola	*Filhos freqüentam a creche ou pré-escola*
Porcentagem de domicílios	38,5	61,5
Renda familiar *per capita*	125,5	227,4
Taxa de participação	55,0	63,0
Salário	208,0	384,9
Jornada de trabalho semanal	32,6	35,4

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2001.

Tabela 17: Características da inserção das mulheres segundo a freqüência à creche ou pré-escola dos filhos de até 3 anos de idade por quarto de renda

	Filhos não freqüentam a creche ou pré-escola	*Filhos freqüentam a creche ou pré-escola*
1º quarto da distribuição de renda		
Porcentagem de domicílios	74,0	26,0
Renda familiar *per capita*	34,2	35,6
Taxa de participação	43,0	49,1
Salário	54,3	75,1
Jornada de trabalho semanal	27,5	29,1
2º quarto da distribuição de renda		
Porcentagem de domicílios	77,4	22,6
Renda familiar *per capita*	111,6	111,4
Taxa de participação	47,6	60,0
Salário	158,2	189,1
Jornada de trabalho semanal	35,0	37,1
3º quarto da distribuição de renda		
Porcentagem de domicílios	76,5	23,5
Renda familiar *per capita*	224,8	222,6
Taxa de participação	56,2	69,4
Salário	275,0	317,5
Jornada de trabalho semanal	37,7	38,1
4º quarto da distribuição de renda		
Porcentagem de domicílios	64,9	35,1
Renda familiar *per capita*	733,7	948,5
Taxa de participação	66,8	74,9
Salário	821,8	1111,7
Jornada de trabalho semanal	38,3	37,3

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2001.

Tabela 18: Características da inserção das mulheres segundo a freqüência à creche ou pré-escola dos filhos de 4 a 6 anos de idade por quarto de renda

	Filhos não freqüentam a creche ou pré-escola	*Filhos freqüentam a creche ou pré-escola*
1º quarto da distribuição de renda		
Porcentagem de domicílios	46,0	54,0
Renda familiar *per capita*	36,5	37,0
Taxa de participação	51,4	54,1
Salário	55,7	75,4
Jornada de trabalho semanal	27,5	29,6
2º quarto da distribuição de renda		
Porcentagem de domicílios	41,7	58,3
Renda familiar *per capita*	109,7	112,9
Taxa de participação	54,7	61,0
Salário	161,6	180,0
Jornada de trabalho semanal	34,6	37,0
3º quarto da distribuição de renda		
Porcentagem de domicílios	35,1	64,9
Renda familiar *per capita*	222,4	225,6
Taxa de participação	59,4	67,5
Salário	263,9	295,8
Jornada de trabalho semanal	37,7	37,7
4º quarto da distribuição de renda		
Porcentagem de domicílios	18,5	81,5
Renda familiar *per capita*	663,3	815,7
Taxa de participação	66,4	75,8
Salário	832,6	945,7
Jornada de trabalho semanal	37,3	37,6

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2001.

ANEXO 5

Registros Fotográficos (Fotos de Silvana Rossetti Sahez)

1. Fachada do CEI Jardim Três Marias

2. Momentos diversos

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