

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INFÂNCIA, FAMÍLIA E CRECHE:
um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras
de uma instituição filantrópica

Denise Silva Araújo

Orientadora: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

GOIÂNIA - GO

2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INFÂNCIA, FAMÍLIA E CRECHE:
um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras
de uma instituição filantrópica

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Realizada sob a orientação da Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa

Denise Silva Araújo

GOIÂNIA - GO

2006

DENISE SILVA ARAÚJO

**INFÂNCIA, FAMÍLIA E CRECHE:
um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras
de uma instituição filantrópica**

Tese defendida e aprovada em 30 de outubro de 2006. pela Comissão Julgadora constituída
pelas professoras:

Professora Dra. Ivone Garcia Barbosa

-Presidente-

Professora Dra. Ordália Alves de Almeida

Professora Dra. Orlinda Maria de Fátima Carrijo Melo

Professora Dra. Ângela Cristina Belém Mascarenhas

Professora Dra. Sônia Maragarida Gomes de Sousa

GOIÂNIA-GO

2006

DEDICATÓRIA

Às crianças da creche que coloriram e deram sabor à trajetória;

Aos seus familiares e educadoras, que participaram desta pesquisa com confiança e desprendimento;

A Amanda, minha filhota e companheira, que, com sua luz e ternura, enche minha vida de alegria e dá sentido aos meus sonhos;

Ao Helvécio, companheiro constante, que torna possível todas as batalhas e conquistas;

Aos meus pais Darcy e Jurandy, pelo carinho e apoio em toda a minha caminhada pessoal, estudantil e profissional;

Aos enteados André, Pedro e Ana Carolina, aos sobrinhos Artur e Augusto, que possibilitaram momentos especiais de minha vida e farão parte dela para sempre;

A Ana Clara, primeira neta, que renova a esperança e a capacidade de amar;

Às irmãs Elaine e Elenise, por seu afeto e presença;

Às amigas Isabel e Marise, que partilharam todos os temores e as alegrias;

A todos que dividiram comigo este sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde, alegria e coragem de ir atrás dos sonhos.

A todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, confirmando a certeza de que toda produção humana é essencialmente coletiva:

Às educadoras, mães, avós, pais e todos que dão vida à creche em que realizamos a pesquisa, pelo apoio, compreensão e, principalmente, pelas relações que construímos, neste processo coletivo de construção de saberes, sentidos, significados e sentimentos;

A Amanda, pelo amor incondicional, pela compreensão, apoio e, principalmente, por me ajudar a continuar sonhando, querendo sempre mais da vida e descobrindo as novas aventuras que ela tem para oferecer;

Ao Helvécio, esposo, amigo, companheiro, que comigo dividiu todas as angústias e sonhos, medos e esperanças, expectativas e frustrações, dificuldades e conquistas do trabalho e da vida;

A Ivone, amiga, orientadora e companheira de muitas lutas, que com sua competência e compreensão, me ajudou a enfrentar os desafios que surgiram no processo de construção deste trabalho;

A Sônia pela amizade de tantos anos, presença em tantas frentes de luta e pelas contribuições valiosas na qualificação e em todo o percurso da minha vida pessoal e profissional;

Aos professores Carlos Rodrigues Brandão, Luís Fernandes Dourado, Lenita Maria Junqueira Schultz, que forneceram valiosas contribuições à minha formação;

Às amigas Marise, Isabel e Maria do Carmo, pela revisão criteriosa de parte do texto, mas principalmente, pela dedicação, apoio, incentivo e amizade sincera. Obrigada por compartilharem comigo seus saberes, suas emoções, suas vidas!

Às colegas do *Grupo de estudos e Pesquisas de Educação da Infância*, da Faculdade de

Educação da Universidade Federal de Goiás, especialmente Nanci, Telma e Leila, pelo incentivo e ajuda nos momentos difíceis;

Ao professor Patrick O'Sullivan e à professora Eliane Rezende de Ariño, pela elaboração das versões do resumo, em inglês e espanhol, respectivamente;

À professora Dra. Dulce Barros de Almeida e Dra. Lenita Maria Junqueira Schultz, por aceitarem a suplência da banca avaliadora;

Às professoras Iria, Lenita, Yara, Clélia, Carlita, Eliana Stein, Maria Esperança, Dagmar e a todas companheiras de trabalho, eternas professoras da arte de viver e conviver entre tensões e alegrias;

Aos amigos do Departamento de Educação, da Pró-Reitoria de Graduação e tantos outros colegas de trabalho e de vida na UCG;

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, pela partilha de saberes e fazeres;

A todas as pessoas que contribuíram para tornar possível este projeto de estudo e de vida, meus agradecimentos.

ARAÚJO, D. S. INFÂNCIA, FAMÍLIA E CRECHE: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica. Goiânia, 2006. (261 páginas) Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo os sentidos e significados de infância, família e creche atribuídos por educadoras e familiares de crianças atendidas por uma creche filantrópica da região sul de Goiânia. Para empreender esta tarefa investigativa, optou-se pelo método sócio-histórico-dialético, que estuda os fenômenos da realidade concreta em permanente articulação com outros fenômenos, constituídos nas relações de contradições entre forças antagônicas, de movimento e transformação. Foi necessário, para tanto, retomarmos a leitura dos clássicos que contribuíram para a construção da concepção dialética de mundo e de homem que orientam essa opção metodológica: Marx (1985 e 1980), Marx e Engels (2005), Gramsci (1987), Kosik (1986), Vasquez (1986), Wallon (1981, 1975), bem como seus interpretes mais recentes: Barbosa (1997), Barbosa, Magalhães e Alves(2003), Rey (2003 e 1997), Andery (2000), Ianni (1985), Carone (1984), Frigotto (1989), Gamboa (1989), dentre outros. Como decorrência desta postura epistemológica, propôs-se uma abordagem qualitativa, no processo investigativo e no tratamento das informações. Na obtenção dessas, optou-se pela entrevista semi-aberta, em que os sujeitos - co-participantes - do processo de pesquisa puderam manifestar livremente suas opiniões sobre os temas propostos, a fim de possibilitar uma compreensão mais ampla do objeto investigado. Na análise das falas dos sujeitos, buscou-se compreender que significados são atribuídos à infância: aqueles ligados a uma concepção idealizada e naturalizada de criança ou aqueles que permitem compreendê-la como sujeito social, inserido na realidade concreta das relações sociais. Além disso, pretendeu-se captar a concepção de educação, analisando o significado atribuído à família e à creche na tarefa social de cuidar e educar as crianças na idade de zero a três anos. Neste processo de análise, em vários momentos, foi possível explicitar os sentidos que os sujeitos atribuíam aos temas propostos e relacionar as semelhanças e diferenças entre os significados construídos, em suas trajetórias individuais e sociais. Para tanto, partiu-se do referencial teórico de Vygotsky (2001, 1989, 1987) e Bakhtin (1999). O eixo articulador desta investigação foi a família, compreendida como meio e como grupo social, constituído por sujeitos, que assumem determinados papéis, vivenciam complexas trocas afetivas, constroem e reconstroem sua compreensão de mundo e de si mesmas, influenciando-se mutuamente, na medida em que se articulam para a satisfação das necessidades individuais e do grupo. Sua inserção, por meio da criança, no ambiente educativo da creche provoca no grupo social a construção de sentidos e significados permeados por conflitos e tensões.

Palavras-chave: educação infantil, infância, família, creche, método sócio-histórico-dialético

ARAÚJO, D. S. Childhood, family and crèche: a study of the meanings attributed by parents and educators at a philanthropic institute in Goiânia, 2006. (261 pages). A doctoral thesis presented at the Goiás Federal University Post-Graduate Educational Program.

ABSTRACT

This research set out to study the meaning and significance of childhood, family and crèche for educators and family members of children attending a philanthropic institute in the southern region of Goiânia. In order to carry out this investigation, the socio-historical-dialectical method was used to study the phenomena of the concrete reality, in ongoing relationships with other phenomena, which are formed in the contradictions of antagonistic forces of movement and transformation. The unfolding of the social reality from a perspective of wholeness requires work of appropriation, organization and exposition of the facts, in which the target is the thought-out concrete reality. This theoretical appropriation involves the exercise of critical interpretation and evaluation of the facts, as a fundamental prerequisite for dialectic thinking. As a result of this epistemological stance, a qualitative approach was proposed for the investigative process and for the treatment of information. To arrive at these, semi-structured interviews were used, in which the subjects – co-participants – of the research process were able to express their opinions freely about the proposed themes, in order to allow for a broader understanding of the object under investigation. Working from these theoretical methodological presuppositions, an effort was made to understand the different meanings which family members and educators build around the role of the family and crèche, in caring and educating in the early years of childhood. In the analysis of the speech of the subjects, an understanding was sought of the meanings attributed to childhood: those connected to an idealized and naturalized conception of the child or those which permit an understanding of them as social subjects, involved in the concrete reality of social relationships. As well as that, it was hoped to grasp the conception of education, through analyzing the meaning attributed to the family and crèche in the social task of caring for and educating children from birth to the age of three. At different moments throughout this analytical process, it was possible to detail the meaning which the subjects attributed to the proposed themes and relate the similarities and differences between the constructed meanings, in their individual and social journeys. Meaning is understood as the most stable dimension of the word, but only one of the meaning zones which it acquires in the context of a discourse. Meaning is the sum of all the psychological factors which a word provokes in the conscience. It is the most singular aspect of the subject. Even though this distinction is adopted, the concepts of significance and meaning are understood as inseparable in the awareness of the subject, in his/her concrete involvement in life. These two dimensions in the process of meaning express the singularity and universality of social life in which the subject is, at the same time, product and producer. Thus, in this study, meaning and significance were analyzed at the same time, in the search for an understanding of the dialectic between the two. However, preference was given to the analysis of significance in order to make a comparison possible between two groups of interlocutors: family members and educators. The organizing plank of this investigation was the family, understood both as the milieu and as the social group, made up of people who assume different roles, and live out complex affective exchanges. They construct and reconstruct their understanding of the world and of themselves, mutually influencing each other to the extent that they are organized to satisfy individual and group necessities. Their involvement in the educational milieu of the crèche by means of the child provokes a construction of meanings and significance permeated by conflict and tensions in the social group.

Key words: child education, childhood, family, crèche, socio-historical-dialectical method.

ARAÚJO, D. S. NIÑEZ, FAMILIA Y GUARDERÍA: Un estudio de los significados atribuidos por padres y educadoras de una institución filantrópica. Goiânia, 2006. (261 páginas) Tesis de doctorado presentada al programa de Pos Graduación en Educación de la Universidad Federal de Goiás.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objeto de estudio los sentidos y significados de infancia, familia y guardería de educadoras y familiares de niños atendidos por una guardería filantrópica de la región sur de Goiânia. Para emprender esta tarea investigativa, se optó por el método socio-histórico-dialéctico, que estudia los fenómenos de la realidad concreta en permanente relación con otros fenómenos, que se constituyen en las contradicciones de fuerzas antagónicas, de movimiento y transformación. El desvelamiento de la realidad social, en una perspectiva de totalidad, demanda un trabajo de apropiación, organización y exposición de los hechos, en que el punto de llegada es el concreto pensado. Esa apropiación teórica implica el ejercicio de la crítica, de la interpretación y de la evaluación de los hechos como requisito fundamental del pensamiento dialéctico. Como consecuencia de esta postura epistemológica, se propuso un abordaje cualitativo, en el proceso investigativo y en el tratamiento de las informaciones. En la obtención de esas, se optó por la entrevista semiabierta, en que los sujetos – coparticipes – del proceso de investigación pudieron manifestar libremente sus opiniones sobre los temas propuestos, a fin de posibilitar una comprensión más amplia del objeto investigado. A partir de estos presupuestos teórico metodológicos, se buscó aprehender los diversos significados que los familiares y las educadoras construyen sobre el papel de la familia y de la guardería, en el cuidado y en la educación en la primera infancia. En el análisis del diálogo de los sujetos, se buscó comprender qué significados son atribuidos a la niñez: los unidos a una concepción idealizada y naturalizada de niño o los que permiten comprenderlo como sujeto social, insertado en la realidad concreta de las relaciones sociales. Además, se pretendió captar la concepción de educación, analizando el significado atribuido a la familia y a la guardería en la tarea social de cuidar de los niños en la edad de cero a tres años. En este proceso de análisis, en varios momentos, fue posible explicitar los sentidos que los sujetos atribuían a los temas propuestos y relacionar las similitudes y diferencias entre los significados construidos, en sus trayectorias individuales y sociales. Se comprende significado como la dimensión más estable de la palabra, sólo una de las áreas de sentido que ella adquiere en el contexto de algún discurso. El sentido es la suma de todos los hechos psicológicos que la palabra provoca en la conciencia, es la dimensión más singular del sujeto. Aunque se adopte esta distinción, se comprenden los conceptos de significado y sentido como partes indisociables en la conciencia del sujeto, en su proceso de inserción concreta de vida. Estas dos dimensiones del proceso de significación expresan la singularidad y la universalidad de la vida social, en la cual este sujeto es, al mismo tiempo, producto y productor. Por eso, en este trabajo, sentido y significado fueron analizados al mismo tiempo, buscando comprender el movimiento dialéctico entre los dos. Pero se privilegió el análisis de los significados, para posibilitar la comparación entre los dos grupos de interlocución: familiares y educadoras. El eje articulador de esta investigación fue la familia, comprendida como medio y como grupo social, constituido por personas, que asumen determinados papeles, vivencian complejos intercambios afectivos. Construyen y reconstruyen su comprensión del mundo y de sí mismas, influyéndose mutuamente, en la medida en que se articulan para la satisfacción de las necesidades individuales y del grupo. Su inserción, por medio del niño en el ambiente educativo de la guardería provoca en el grupo social la construcción de sentidos y significados permeados por conflictos y tensiones.

Palabras-claves: educación infantil, niñez, familia, guardería, método socio-histórico-dialéctico.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
RESUMEN	09
SIGLAS	13
INTRODUÇÃO.....	15

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CRIANÇA PEQUENA44

1.1 – A desconstrução do paradigma do adulto na concepção moderna de infância	45
1.2 - Rumo a uma nova concepção de infância: a criança como sujeito social	47
1.3 – O desenvolvimento das políticas públicas para a infância no Brasil: suas concepções norteadoras	50
1.4 - A educação infantil no contexto das políticas educacionais: avanços e recuos.....	61

CAPÍTULO 2

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DIVERSIDADE NA FAMÍLIA URBANA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA70

2.1 – Família: conceitos e pré-conceitos	71
2.2 - História da família urbana brasileira	74
2.2.1 - A família no Brasil Colonial: desenhos e relações.....	75
2.2.2 - O movimento higienista e a constituição da família nuclear no Brasil Império	84
2.2.3 - A passagem para o regime republicano e a mudança nas relações e papéis familiares	97

2.3 - Uma sociedade em movimento: o Brasil do Século XX e o contexto de reestruturação da família brasileira urbana contemporânea	102
---	-----

2.4– Alguns estudos sobre a família goianiense.....	118
---	-----

CAPÍTULO 3

A INFÂNCIA E OS SEUS SIGNIFICADOS	124
--	------------

3.1 – Família, Creche e Bairro: do ambiente da pesquisa	125
---	-----

3.1.1 - O bairro em que situa geograficamente a creche	125
--	-----

3.1.2 – A Creche: sua história e seus sujeitos.....	128
---	-----

3.1.3 - Interlocutores da pesquisa: os familiares	138
---	-----

3.1.4 - Outros interlocutores: as educadoras.....	149
---	-----

3.2 - A infância e os seus significados para os sujeitos da pesquisa	151
--	-----

3.2.1 – “Ser criança é ser inocente, feliz e irresponsável”: uma concepção idealizada de infância	151
---	-----

3.2.2 – Brincadeira: atividade constituidora do significado de infância	156
---	-----

3.2.3 – “A criança que trabalha é uma criança adulta”: contradições da concepção idealizada de infância	160
---	-----

3.2.4 - Crianças na rua: “pior que trabalhar é viver sem família”	167
---	-----

3.2.5 - A criança real e a violência dentro e fora do espaço doméstico: desmitificando a concepção idealizada de infância.....	171
--	-----

3.2.6 - A infância na sociedade do consumo	173
--	-----

CAPÍTULO 4

OS SIGNIFICADOS DE FAMÍLIA E CRECHE	176
--	------------

4.1 – Os sentidos e significados de família	177
---	-----

4.1.1 - “A base de tudo”: família, espaço de segurança, crescimento e afeto	177
---	-----

4.1.2 - Família estruturada <i>versus</i> família desestruturada	181
--	-----

4.1.3 – Família atual e de antigamente: liberdade <i>versus</i> autoridade	183
--	-----

4.1.4 – Mãe e pai: responsabilidades desiguais	191
4.2 - Educação da infância como tarefa social: papéis e tensões entre família e creche....	198
4.2.1 – “Amor de mãe é diferente”: a creche não substitui a família	198
4.2.2 – “A mãe tem que fazer o papel de mãe, tem que corrigir”: a função disciplinadora da família	203
4.2.3 - “... porque eu precisava trabalhar”: abandono <i>versus</i> acolhimento	210
4.2.4 – “É diferente o ensino na creche. Elas aprendem”: a creche como ambiente facilitador do aprendizado e do desenvolvimento	217
4.2.5 – “As duas têm que estar unidas: várias cabeças para um só fim”: a interação família e creche.....	222
CONCLUSÃO	228
BIBLIOGRAFIA	237
APÊNDICE	254
Questionário I – Caracterização da Família	i
Roteiro de Entrevista com Familiares	x
Roteiro de Entrevista com Educadores	xi

SIGLAS

CF/88 – Constituição Federal de 1988

NCC/02 – Novo Código Civil de 2002

CC/16 – Código Civil de 1916

ECA/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CB/CNE – Câmara de Educação Básica do CNE

CESU – Câmara de Ensino Superior do CNE

CP – Conselho Pleno do CNE

FMI - Fundo Monetário Internacional

BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

LBA – Legião Brasileira de Assistência

DNCr – Departamento Nacional da Criança

SAM – Serviço de Apoio ao Menor

CLT – consolidação das Leis do Trabalho

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ONU – Organização das Nações Unidas

CCJ - Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNCME- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
CONANDA - O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
MIEIB - Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil
ÁGERE - Articulação de Mulheres Brasileiras
ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
GIFE - Grupo Institutos, Empresas e Fundações
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
UCG – Universidade Católica de Goiás
EDU – Departamento de Educação da UCG
UFG – Universidade Federal de Goiás
FE – Faculdade de Educação da UFG
CEPAJ – Centro de Estudos Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil
IDF – Instituto Dom Fernando da UCG
NIAF – Núcleo de Pesquisa da Infância, Adolescência e Família DA ucg

INTRODUÇÃO

Este trabalho não é fruto apenas de um interesse teórico pela infância e pelas principais instituições responsáveis pela sua educação – a família e a creche¹. É resultado de nossa experiência de “militância”, em defesa dos direitos da criança, em Goiás e no Brasil, bem como da atuação como formadora de professores para a educação infantil. Desde 1985, envolvemos-nos na luta pela garantia dos direitos das crianças e adolescentes, tanto no nível da legislação, como na sua efetivação na realidade social nacional e local. Este envolvimento tem exigido uma consistência teórica e um conhecimento da realidade que instigou o engajamento em pesquisas sobre a infância, a adolescência e a família goianiense.

Situando o problema

Tivemos a oportunidade de participar, no final da década de 1990, de uma pesquisa realizada, em Goiânia, sob a coordenação de Sousa e Rizzini (2001), com o intuito de contribuir para ampliar as investigações sobre a problemática do “menor” (referindo-se a crianças e adolescentes das camadas populares e supostamente abandonados ou infratores) e extrapolar a investigação científica para o conjunto das crianças e dos adolescentes brasileiros, percebendo-os inseridos no contexto da família e da sociedade, como sujeitos participantes da história. Integramos a referida pesquisa, analisando os dados referentes à criança de zero a seis anos, procurando perceber algumas características do cotidiano da criança desta faixa etária e quem se ocupava de seu cuidado e educação.

Foram mil duzentos e setenta e dois domicílios visitados, por uma equipe de pesquisadores. Neles, habitavam trezentos e oitenta e duas crianças na faixa etária de zero

1 Instituição de educação Infantil, que atende crianças de zero a três anos, em período integral.

a seis anos, e foram respondidos trezentos questionários², que se referiam às crianças nessa faixa etária. As respostas foram dadas por uma pessoa adulta, que se apresentava como a principal conhecedora de aspectos relevantes da vida da criança (ARAÚJO e ANDRADE, 2001).

Nessa investigação, um dos dados que mais nos chamou a atenção é que, à época, apenas 9,4% das crianças da amostra, que se encontravam na faixa etária de zero a três anos, freqüentavam alguma instituição de Educação Infantil. Embora a educação infantil seja um direito assegurado pela Constituição Federal de 1980, percebemos que esse direito não se efetiva no cotidiano da maioria da população goianiense.

Constatamos, porém, que à medida que a idade da criança aumentava, ampliava-se a matrícula na pré-escola e que o atendimento às crianças de cinco e seis anos estava praticamente universalizado, em Goiânia³. Entretanto, a creche, instituição educativa destinada ao atendimento da criança de zero a três anos, pareceu-nos ser, ainda hoje, considerada um “mal necessário” para aquelas famílias, que não tinham quem pudesse cuidar delas em casa.

Ao constatar que, com relação às crianças goianienses de zero a três anos (que integraram a amostra e não freqüentavam instituições de educação infantil), prevaleceram afirmações de haver alguém que cuidasse delas em casa, não sendo, pois, necessário o atendimento em creches ou similares, levantamos a hipótese de que a opção pela permanência dessa criança em casa poderia ter impulsionado a busca de alternativas para a guarda e o cuidado de seus filhos pequenos, como as avós, babás, primas ou vizinhas. A amostra investigada, porém, indicou que a maioria das crianças, fora do espaço educativo institucional, de acordo com as informações oferecidas por seus responsáveis, recebia os cuidados diretamente de suas mães (aproximadamente 73%), o que conduziu aos seguintes questionamentos: o que leva este grande percentual de mulheres a permanecerem em suas casas, cuidando de seus filhos? a oferta insuficiente de vagas na educação infantil ou uma opção pelo tipo de educação que querem oferecer aos seus filhos? Não seria também um indicativo do descrédito familiar quanto à validade educativa da creche?

² O número de questionários é menor que o de crianças, porque, em alguns domicílios, habitavam mais de uma criança nesta faixa etária. Neste caso, o responsável por elas respondia apenas um questionário, visto que o objeto da pesquisa era a família goianiense, neste caso aquela que tem sob seus cuidados crianças na primeira infância.

³ Das crianças de nossa amostra, no ano 2000, que estavam com quatro ou cinco anos de idade, 62,1% e daquelas com seis anos, 91,7% freqüentavam algum tipo de instituição de educação infantil.

Questionamos, ainda, o que seria mais determinante nessa opção da mãe por permanecer em casa: a falta de vagas em instituições públicas de qualidade, associada ao fato de a família não poder arcar com os custos da manutenção de alguém para cuidar de seus filhos em casa ou em uma instituição particular? Ou será que ainda predomina a antiga crença de que quem coloca o filho na creche demonstra descaso por sua educação e cuidado associada à idéia de que a educação da criança pequena é atribuição da família, especialmente da mãe? (ARAÚJO e ANDRADE, 2001).

Instigou-nos perceber que a falta de vagas nas creches ou instituições similares não foi muito alegada, embora, segundo informações obtidas em entrevista com a chefe da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação - SME, existissem, no ano de 2000, creches com fila de espera de até trezentos pretendentes. Tal fato levou-nos a questionar: será que, no início do século XXI, a creche ainda não conseguiu ser compreendida como direito da família e da criança e superar o estigma de espaço de guarda, destinado apenas às mães irresponsáveis ou mais necessitadas, desprovidas de alternativas?

Tendo como referência esses dados e esses questionamentos, propomo-nos a investigar, no presente trabalho, que os significados de infância, família e creche medeiam as relações estabelecidas entre estas duas instituições. Na análise das falas dos sujeitos, ambicionamos compreender que significados são atribuídos à infância pelas mães, pais e educadoras de creche: aqueles ligados a uma concepção idealizada e naturalizada de criança, ou aqueles que permitem compreendê-la como sujeito social, inserido na realidade concreta das famílias, da creche e das relações sociais mais amplas. Além disso, procuramos captar, ainda, a concepção de educação dos familiares e educadoras de creche, analisando, principalmente, o significado atribuído à família e à creche na tarefa social de cuidar e educar as crianças na idade de zero a três anos. Almejamos verificar qual a importância atribuída às duas instituições na educação das crianças, nos enunciados dos sujeitos envolvidos. Objetivamos, também, perceber se a creche é apresentada como um “mal necessário”, ou como instituição complementar, de apoio à família e como direito da criança.

Atualmente, pela própria legislação, a educação infantil é a etapa da educação básica que atende às crianças de zero a cinco anos. Devido às mudanças no aparato legal, bem como às exigências da realidade contemporânea, as creches têm passado por um processo de re-organização de seu funcionamento e de sua estrutura administrativa, transformando-se em centros de educação infantil, vinculado-se às secretarias de educação.

A maioria das instituições, atualmente, não adota mais o termo creche para se nomear, visto que, geralmente, atua também com crianças de quatro a cinco anos e atende as duas faixas etárias ou sub-etapas da educação infantil – creche e pré-escola - de maneira integrada. Além disso, acreditamos que a preferência por outra denominação objetiva promover o distanciamento da instituição educativa da postura e do estigma assistencialista que a creche assumiu na história do atendimento à infância.

Na pesquisa realizada anteriormente, já citada aqui, percebemos que parece existir, ainda, grande resistência por parte da família, em compartilhar a educação de seus filhos de zero a três anos com pessoas fora do grupo familiar, principalmente, fora do espaço doméstico (ARAÚJO e ANDRADE, 2001). Em decorrência dessas constatações e aos questionamentos por elas motivados, no presente trabalho, nos propomos a focar nossa investigação nos significados que permeiam as concepções de infância, família e creche de pais, mães e educadoras deste espaço educativo. Vamos continuar utilizando esse termo, por entendermos que creche, além de ser a denominação utilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) para designar a instituição de educação infantil, que atua com a criança de zero a três anos, é um termo que, ainda, hoje, possui fortes significados sociais, construídos na história da instituição no Brasil.

Os sujeitos da pesquisa foram cinco educadoras, uma avó, um pai e sete mães de crianças atendidas por uma creche filantrópica, situada na Região Sul de Goiânia. O eixo articulador desta investigação foi a família, compreendida como meio e como grupo social, em que a criança estabelece as primeiras relações e dá os primeiros passos na sua constituição como pessoa humana, na construção do seu “eu”. (WALLON, 1975)

Enquanto grupo social, a família é constituída por pessoas, que assumem determinados papéis sociais, vivenciam complexas trocas afetivas, constroem e reconstroem sua compreensão de mundo e si mesmas, influenciando-se mutuamente, na medida em que articulam-se para a satisfação das necessidades individuais e do grupo. Quando um dos componentes deste grupo, por algum motivo, passa a interagir em outro meio ou integrar outro grupo social, sua experiência pessoal tende a provocar modificações na sua subjetividade, que acaba gerando transformações na trama social vivenciada no interior da família. A ida da criança para a creche é um desses momentos.

Pretendemos, com esse trabalho, construir novas zonas de sentido sobre a educação das crianças pequenas das famílias goianienses, que freqüentam esse tipo de instituição de educação infantil, a fim de contribuir na construção de análises teóricas cada

vez mais aprofundadas sobre esse fenômeno social. Acreditamos que muitos aspectos das relações entre mães, pais e educadoras de creche poderão ser esclarecidos na pesquisa acerca dos significados que permeiam as concepções de uns e outras sobre o que é, para eles, a infância, a família, a creche e seu papel na tarefa social de educar e cuidar da criança pequena. Esperamos que o resultado desta investigação possa contribuir para que a creche seja um fator de fortalecimento da família e dos elos entre seus membros.

A legislação brasileira estabelece que a convivência familiar é um direito da criança, assim como o acesso à creche e instituições educativas similares. Para assegurar à criança a possibilidade de se desenvolver plenamente e exercer seus direitos sociais, desde o nascimento, é legítimo e necessário exigir que o Estado cumpra o dever de assegurar sua garantia. Vale ressaltar, aqui, que se torna imprescindível que o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Professor) seja aprovado pelo congresso Nacional e regulamentado, a fim de garantir recursos específicos para o financiamento da educação infantil. É fundamental, ainda, contribuir na construção de saberes que ofereçam subsídios para a elaboração de políticas públicas destinadas à população de zero a três anos e suas famílias.

Para desenvolvermos este trabalho, articulamo-lo às investigações e reflexões realizadas pelo *Grupo de estudos e Pesquisas de Educação da Infância*, ligado à linha “Formação e Profissionalização Docente”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Diante disso, este estudo passou a compor um dos vários sub-projetos que se encontram em desenvolvimento, integrados ao projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções e práticas*, que, fundamentado em um referencial histórico-dialético, objetiva analisar a educação da infância, em Goiás, envolvendo sua história, a constituição de políticas públicas, a formação de profissionais, as concepções que as permeiam, bem como os processos e práticas educativas de crianças de zero a doze anos, em diferentes contextos⁴.

Orientação metodológica

Optamos por assumir o método sócio-histórico-dialético como eixo norteador da nossa pesquisa. Foi necessário, para tanto, retomarmos a leitura dos clássicos que

⁴ Este projeto maior realiza-se sob a coordenação da Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa e dispõe da colaboração de professores e alunos de diferentes instituições de ensino superior e níveis de formação - da graduação ao doutorado - alguns deles, bolsistas PIBIC, PROLICENC, além de outros pesquisadores associados.

contribuíram para a construção da concepção dialética de mundo e de homem que orientam essa opção metodológica: Marx (1985 e 1980), Marx e Engels (2005), Gramsci (1987), Kosik (1986), Vasquez (1986), Vygotsky (2004, 2001, 1989, 1987), Wallon (1981, 1975), bem como seus intérpretes mais recentes: Barbosa (1997), Barbosa, Magalhães e Alves(2003), Rey (2003 e 1997), Andery (2000), Schaff (1995), Enguita (1993), Ianni (1984), Carone (1984), Frigotto (1989), Gamboa (1989), dentre outros.

Frigotto (1989) adverte que, para compreendermos o método dialético⁵, é necessário explicitar as seguintes questões: como se produz determinado fenômeno social? Ou seja, quais são as “leis sociais”, históricas que regem este fenômeno? Que forças constituem o real? Podemos acrescentar ainda às perguntas do autor as indagações: como apreender o real? Como apreender as leis que regem os fenômenos na sua concretude e na sua totalidade?

No método de investigação materialista dialético elaborado por Marx, o ponto de partida são os fatos da realidade - o concreto. Daí, a denominação utilizada por Kosik (1986): dialética do concreto. Entretanto, ressaltamos que, para compreender esse concreto, devemos superar as primeiras impressões que os fatos nos causam, ou seja, as representações fenomênicas, e ascender às suas leis fundamentais, pois a realidade social é, constituída por processos, estruturas e relações complexas e contraditórias, que não se podem conhecer pela simples observação empírica. (IANNI, 1984)

Destacamos, ainda, a relevância do método para compreender a realidade concreta, o que não é uma tarefa fácil, visto que os fenômenos se constituem de contradições e de forças antagônicas, de movimento e transformação, que existem em permanente relação com outros fenômenos. Deste modo, para produzir o conhecimento dos fenômenos na sua totalidade concreta, é necessário o apoio de um método rigoroso, a fim de desvelar sua essência e descobrir o que os determina, por trás de sua aparência. Na perspectiva materialista dialética, o estudo de qualquer fenômeno social implica compreendê-lo a partir “da” e “na” realidade concreta de que é parte, sem abstraí-lo dessa realidade, como se fosse independente dela. “A investigação tem que apoderar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e perquirir a conexão íntima que há entre elas.” (MARX, 1980, p.16)

⁵ Como apresentamos a contribuição de diferentes autores, o método dialético recebe neste trabalho várias denominações tais como Filosofia da Práxis, Materialismo Histórico Dialético, Dialética Marxista, Perspectiva Marxista, Materialismo Histórico, Concepção Dialética da História, Dialética do Concreto, Abordagem dialética, Abordagem marxista.

O desvelamento da realidade social demanda um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos, em que o ponto de chegada é o concreto pensado. A compreensão da realidade concreta, numa perspectiva de totalidade, é uma tarefa que se impõe ao sujeito cognoscente, como condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos. Essa apropriação teórica implica no exercício da crítica, da interpretação e da avaliação dos fatos. A perspectiva crítica é um requisito fundamental do pensamento dialético. (FRIGOTTO, 1989)

Marx e Engels (2005) diferenciam o método, que propõem para estudar a realidade histórica, tanto do método do racionalismo como do empirismo. A dialética marxista pretende superar o conhecimento especulativo, porque se refere e toma como ponto de partida uma determinada realidade concreta. Do mesmo modo, não objetiva construir um conhecimento contemplativo, pois, ao se debruçar sobre o concreto, possui o intuito de transformá-lo. Seu método científico abarca não apenas a teoria, mas a “práxis” revolucionária e, como implica uma compreensão de mundo comprometida com as necessidades históricas objetivas, assenta-se “no chão real da História; não explica a práxis a partir de uma idéia, explica a formação de idéias a partir da práxis material...” (MARX e ENGELS, 2005, p. 53).

Na *filosofia da práxis*⁶, não se pretende a passagem do plano sensível para o plano racional, como na filosofia tradicional, mas a ascensão do abstrato ao concreto. Seus teóricos compreendem que o movimento de apreensão da realidade concreta acontece, no nível do pensamento,

dentro de seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível. A abstração do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O processo da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral, o movimento da parte para o todo e do todo para a parte: do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (KOSIK, 1986, p.30)

Tomando por base as explicações de Kosik (1986), podemos ponderar que a concreticidade é resultado de um processo de construção do pensamento, que se efetiva na relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Esse processo supõe que o sujeito cognoscente organize os dados da realidade, no nível do pensamento e da abstração e retorne à realidade com uma compreensão mais crítica e consistente desta realidade.

⁶ Esta denominação da teoria marxista foi utilizada por Gramsci em seus escritos no cárcere, a fim de evitar a censura do governo fascista na Itália.

A “concreticidade” se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato, de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com o seu ponto de partida através da prática (GAMBOA, 1989, p. 103)

O concreto re-aparece, pois, no pensamento como o resultado da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Neste sentido, é o próprio Marx, que afirma: “O concreto é concreto porque síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade no diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida...” (MARX, 1980, p.95)

Esta citação instiga-nos a procurar compreender como a dialética marxista entende que essa realidade concreta é construída. Esta busca nos remete à concepção de homem e de mundo, que fundamentam as categorias fundamentais do materialismo histórico, explicitadas por Ianni (1984): trabalho (práxis), alienação, fetichismo, contradição, revolução.

A primeira categoria: *trabalho* ou *práxis*⁷, basilar na perspectiva marxista, visto que a sociedade, os indivíduos, os grupos sociais, são produtos do trabalho individual e social, ou seja, da práxis humana. É pelo trabalho que o homem se faz homem, transforma a sociedade e faz a história, ou seja, por meio da práxis, o ser humano objetiva-se a si mesmo em outras coisas, que constrói e transforma em sua trajetória histórica. “Para Marx, aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade são produtos da ação humana e, portanto, podem ser transformados por esta ação” (LÖWY, 1985)

Ressaltamos, porém, que a práxis é material e espiritual. Nesta perspectiva de análise, o ser humano, a cultura as instituições, os partidos, as igrejas são frutos do trabalho humano e, portanto, rebatem, em última instância, nesta categoria. É deste lugar que podemos compreender a afirmação de Marx (1985, p.106) de que “os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem, também, os princípios, as idéias, as categorias de acordo com as relações sociais”.

Nesse processo, o homem é o criador, mas a criatura toma conta do criador, visto que o homem cria o ambiente social (social, econômico, político, religioso, artístico), que

⁷ Assumimos aqui o conceito de práxis de Vazquez (1977): atividade material do homem social, que se realiza sempre de forma indissociavelmente individual e coletiva, nesse sentido esse conceito se identifica com trabalho.

passa a ser constituidor das pessoas. De forma sintética, podemos dizer, então, que, por meio do trabalho e no interior das relações sociais de produção, o homem cria-se a si mesmo. O ser humano cria uma nova realidade objetiva, fora de si, que passa a fazer parte de si mesmo, de sua realidade subjetiva. Em outras palavras, é possível dizer que os homens “são produtores das suas representações, idéias etc., mas os homens reais, que os realizam, tal como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe compreende” (MARX e ENGELS, 2005, p.25-26).

Assim, para Marx e Engels, a base da sociedade, da sua formação, das instituições e regras de funcionamento, das idéias e dos valores são as condições materiais, as relações sociais de produção. São essas proposições que nos permitem considerar o método de análise marxista como materialista, visto que seu ponto de partida para a construção do conhecimento é a matéria, isto é o mundo, que existe independente do sujeito que o conhece. Nesse sentido: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2005, p.26).

Esta idéia nos remete a outras categorias fundamentais do método dialético, intimamente relacionada ao trabalho: a *alienação* e o *fetichismo*. Devido às condições da organização do trabalho, na sociedade burguesa, cindida em classes antagônicas, em que uma classe se apropria do produto de outra classe, a alienação permeia as relações humanas - do operário na fábrica; da mulher frente ao homem, da criança e do jovem face ao adulto. No processo de reprodução dessa apropriação, a fetichização acompanha a alienação. A dinâmica da sociedade burguesa constitui e reconstitui ininterruptamente a alienação humana, quer da forma material, quer da forma espiritual, ao fetichizar - ou mistificar - as relações, os fatos, os signos, a produção cultural e material (IANNI, 1984).

No processo de fetichização, os fatos são tomados e apresentados, descolados do movimento do real e tendem a ser naturalizados, como se tivessem vida autônoma. Podemos perceber esse processo, por exemplo, nos telejornais, quando afirmam que o “mercado” apresenta-se “nervoso”, como se esse fosse uma entidade descolada das pessoas, das nações, das instituições humanas.

A quarta categoria de análise apresentada por Ianni (1984) é a *contradição*. Para o autor, o princípio explicativo da epistemologia dialética é a constituição da contradição, seu funcionamento e sua resolução. Uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas de uma determinada realidade.

O movimento dos fenômenos, da sociedade e dos seres humanos que constituem a história da humanidade é produzido pelas contradições, antagonismos, conflitos que lhe são inerentes e cuja solução leva a superação dessa contradição. Essa dinâmica atua em todos os fenômenos humanos, de maneira a promover sua permanente transformação. Em decorrência disso, o fundamento último da epistemologia dialética é a revolução, que se constitui no movimento do real.

As relações humanas, na sociedade burguesa, são sempre antagônicas. O fato de serem os antagonismos estruturais os torna revolucionários, pois resolvê-los implica em modificar a sociedade, visto que esta solução demanda rupturas. Entretanto, a superação de determinada contradição, ou conjunto de contradições, não é definitiva, pois produz uma nova realidade, uma outra síntese, que, também, é contraditória. Os fenômenos, permeados pelos antagonismos e contradições que lhe imprimem movimento, constituem-se por relações complexas, que se inserem outras mais gerais, determinantes na materialização desses fenômenos.

Compreendemos que essas categorias – contradição, movimento, revolução – afastam as suposições de que o materialismo marxista seja uma concepção mecanicista e determinista da história, pois reconhece os homens como os construtores da realidade histórica, da mesma realidade que, contraditoriamente, os condiciona.

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as relações sociais (MARX, 1985, p. 106).

A atividade humana constrói a realidade social e transforma o mundo natural, bem como o próprio homem. Ao compreender dessa maneira as ações e relações humanas e seu desenvolvimento, nega-se a concepção de uma natureza humana pronta, imutável, produto de algo exterior e independente ao próprio homem, na medida em que se assume uma compreensão de homem como sujeito ativo na construção de si mesmo, da natureza e de sua história, em um processo contínuo e infinito de construção de si mesmo (ANDERY, 2000, p. 408).

Assim, como qualquer fenômeno, todos os objetos do conhecimento são constituídos por elementos contraditórios e dinâmicos. Se o real caracteriza-se pelo eterno movimento de fazer-se e refazer-se, a ciência e o pensamento devem impor-se a tarefa de revelar esse movimento, que é a chave da compreensão da realidade, que além de dinâmica é multifacetada e complexa. Marx compreende as ações humanas, inseridas numa

complexa rede de relações com o mundo natural e social. Essa proposição implica em uma outra categoria fundamental da epistemologia marxista: a totalidade. O princípio da *totalidade* como categoria metodológica não significa um estudo da totalidade da realidade, o que seria impossível, visto que ela é infinita e inesgotável, mas a percepção de que a realidade social constitui um todo orgânico, estruturado, em que um elemento não pode ser compreendido sem relacioná-lo com o conjunto.

A partir desses pressupostos é que nos propomos a retornar à discussão sobre a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, no método materialista dialético. Nessa perspectiva teórica, a pessoa humana é compreendida como indivíduo concreto, isso é, considerada em suas determinações biológicas, sociais e culturais. Portanto, o processo de produção do conhecimento não envolve apenas o aparelho perceptivo biologicamente determinado, que capta e registra as informações contidas na realidade objetiva. O sujeito que conhece é ativo, orienta seu aparelho perceptivo e seu espírito, na direção de seus interesses e transforma os dados que a realidade lhe oferece. A percepção humana é mediada pela cultura em que o sujeito se insere, articula-se à linguagem e ao aparelho conceitual, que o indivíduo recebe da sociedade, por meio da educação. Seus julgamentos estão condicionados por valores ligados aos grupos e à classe social em que se insere. Estes valores e as motivações conscientes ou subconscientes do sujeito são mediados pela sua prática social.

Concluimos, assim, que o processo de produção do conhecimento, no materialismo dialético, é subjetivo-objetivo, pois o sujeito cognoscente não é passivo, mas se insere na relação cognitiva de maneira ativa e introduz o fator subjetivo no conhecimento. Entretanto, consideramos importante ressaltar que esse último está intimamente articulado ao seu condicionamento social. Isso explica o motivo de os fatos e fenômenos serem descritos, percebidos, avaliados e interpretados de maneira diferente pelos diversos sujeitos.

O conhecimento do mundo é uma atividade prática concreta do homem que transforma a realidade e é por ela transformado. Nesse sentido, a atividade de produzir conhecimentos pode ser considerada como práxis, visto que, na relação subjetiva-objetiva, o sujeito cognoscente apropria-se do objeto cognoscível deixa de ser uma “coisa em si” e se transforma em “coisa para nós” (SCHAFF, 1995, p. 85).

Com esses elementos, podemos distinguir a concepção materialista dialética do materialismo mecanicista, que compreende a relação cognitiva numa perspectiva empirista,

em que o objeto é a fonte exterior das percepções sensoriais. Por atribuir a essas últimas o predomínio no processo de conhecimento, nas concepções materialistas tradicionais, o sujeito que conhece adquire um caráter passivo e receptivo. Por sua vez, na perspectiva dialética, o conhecimento é considerado um processo ativo e prático, devido ao papel relevante atribuído ao sujeito, nesse processo.

Ao assumirmos a concepção epistemológica do materialismo dialético, a questão da objetividade do conhecimento reveste-se de especial relevância: podemos afirmar a existência da objetividade do conhecimento, quando admitido que o sujeito cognoscente, que desempenha um papel ativo, no processo de conhecimento, é produto e produtor das relações sociais e introduz elementos subjetivos no conhecimento produzido por ele?

Concordamos com Schaff (1995) que, devido ao desenvolvimento infinito da realidade, o conhecimento é sempre um processo e, portanto, a verdade também o é. O conhecimento baseia-se sempre em verdades parciais, construídas historicamente, que devem ser tomadas como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, com o objetivo de superá-las e ampliá-las, visto que, na totalidade do concreto pensado, cada objeto estabelece infinitas relações com outros objetos, na infinidade da realidade estudada.

Compreendemos, portanto, que o conhecimento nunca é absoluto, pois, como qualquer produção humana, se dá numa processualidade permanente. Desse modo, cada etapa da investigação científica apresenta-se como um momento possível de inteligibilidade do real, visto que seus resultados, embora sempre parciais, abrem a possibilidade de construir novas *zonas de sentido*, que provocam a busca de uma compreensão, cada vez mais completa da construção do conhecimento científico (REY, 2003 e 1997).

Ao entendermos que o conhecimento é incapaz de refletir a realidade de forma direta, assumimos o conceito de *zona de entendimento* (ou *zona de sentido*) trabalhado por Rey (2003 e 1997), que consiste em uma forma de diálogo com a realidade histórica e mutante, uma maneira de gerar inteligibilidade sobre uma zona da realidade, que aparece sempre como uma delimitação feita pelo sujeito, num determinado momento histórico.

Neste processo de viabilidade, o conhecimento permite modelar e compreender zonas da realidade estudada que aparecem relacionadas entre si com um sentido que tem legitimidade somente em termos de teoria, pois estas zonas da realidade estudada se movem de muitas formas no complexo processo de sua auto-organização e desenvolvimento, movimento do qual a produção do conhecimento toma uma parte cada vez mais ativa, sem nunca chegar a

reproduzi-lo, daí o caráter histórico de todo saber (REY, 2003, p. 153).

A ciência como produto da práxis humana, inserida no movimento das formações sociais exige-nos conceber a realidade concreta como o ponto de partida e de chegada, na nossa busca de novos conhecimentos. Ademais, não abrimos mão da interpretação e compreensão dos fenômenos estudados, pois acreditamos que o conhecimento científico é construído na relação ativa entre sujeito e objeto. Como decorrência desta postura epistemológica, propusemos uma abordagem qualitativa no processo investigativo e no tratamento das informações e, portanto, privilegiamos a compreensão das informações a partir dos sujeitos da investigação.

Consideramos que a pesquisa qualitativa de orientação dialética mostra-se rica e desafiadora para a busca das questões centrais deste trabalho, que pretende apreender um fenômeno social no momento de sua existência. As informações recolhidas na pesquisa qualitativa devem ser ricas em pormenores relativos às pessoas, locais e conversas, pois se parte do pressuposto de que o contexto é essencial na construção dos significados que as pessoas atribuem aos fatos, objetos, situações, a si mesmo e aos outros. Esses significados são construídos por meio das interações com as outras pessoas, nos diferentes ambientes e grupos sociais nos quais os sujeitos se inserem.

A compreensão de um fenômeno da realidade social impõe ao pesquisador, que opta por realizar uma pesquisa qualitativa, orientada pelos princípios epistemológicos do materialismo histórico-dialético, a tarefa de apropriação, organização e exposição dos fatos, que explicita sua articulação com a totalidade em que se insere. Nesta opção metodológica, os *dados* não têm valor por si mesmos, mas adquirem importância como elementos possibilitadores de uma nova compreensão da realidade e de elaboração de construtos teóricos mais complexos sobre ela (REY, 2003 e 1997).

Nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés o significado lhes é atribuído. (...) O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência (BIKLEN, 1994, p. 55).

A entrevista dialógica na pesquisa de orientação sócio-histórica

Com esses pressupostos, procuramos nos envolver no cotidiano da instituição em que se realizou a investigação, conversar com os pais e educadores, brincar com as crianças, ajudar no seu cuidado, participar de reuniões e festas, a fim de compreender a totalidade concreta na qual se inseriam os sujeitos de nossa pesquisa. Privilegiamos, na

obtenção de informações, a entrevista semi-aberta, em que os sujeitos puderam manifestar livremente suas opiniões sobre os temas propostos, a fim de possibilitar uma compreensão mais ampla do objeto desta pesquisa. Deste modo, a interação entre os interlocutores mostrou-se essencial na metodologia de investigação, conforme assinala Rey:

O sujeito representa a singularização de uma história irrepetível, capaz de “captar” elementos da subjetividade social que somente serão inteligíveis ao conhecimento por meio da construção de indicadores singulares presentes nas representações individuais. Nesse sentido, as entrevistas abertas, os sistemas conversacionais e dialógicos que caracterizam o momento da investigação, representarão a única fonte de acesso a esse material que aparece nos intertícios das produções do sujeito... (REY, 2003, p. 136)

Procuramos estabelecer, nas entrevistas, uma relação dialógica com os participantes de nossa pesquisa, tomando como referencial teórico a concepção sócio-histórica de linguagem elaborada por Vygotsky (2001 e 1987) e Bakhtin (1988), discutida por Rey (2003 e 1999), Freitas (2003) e Szymanski (2002a). O primeiro propõe uma metodologia de pesquisa qualitativa, na perspectiva sócio-histórica, e as duas últimas discutem a contribuição da entrevista para a pesquisa nas ciências humanas.

Na perspectiva sócio-histórica, a pesquisa em ciências humanas deve ser compreendida como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem. Considera-se a pessoa entrevistada como *sujeito*, o que implica em compreendê-la como alguém que produz uma fala reveladora da sua capacidade de construir conhecimento sobre a realidade, portanto, co-participante do processo de pesquisa (FREITAS, 2003; REY, 1999).

A entrevista, nessa perspectiva, assume uma postura dialógica e se constitui como uma relação entre sujeitos, permeada por suas experiências sociais e culturais. “Assim, pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica, conseguindo se transportar da linguagem interna da sua percepção para sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão.” (FREITAS, 2003, p. 36)

É importante lembrarmos que a compreensão, na teoria bakhtiniana, demanda a existência de dois sujeitos, duas consciências que, no processo de interlocução, estabelecem um diálogo, que consiste em opor sua contrapalavra ao interlocutor. No encadeamento de enunciados da comunicação verbal, os sentidos são construídos.

Nesse referencial teórico, a entrevista constitui-se numa produção de linguagem, que acontece entre dois ou mais sujeitos - entrevistador e entrevistado(s) – numa situação de interação verbal, que tem como objetivo a mútua compreensão. Essa compreensão, na

situação de interação verbal é ativa, pois não se reduz a mera decodificação de sinais, visto que o enunciado, que contém em si o germen da resposta, provoca o ouvinte, que concorda ou discorda daquilo que ouve e manifesta isso de diversas formas. (BAKHTIN, 1999) considera o enunciado como a unidade da comunicação discursiva, que se encontra delimitado na alternância dos sujeitos falantes. Sendo assim, sua compreensão vem sempre acompanhada de uma atitude responsiva, o que torna o ouvinte um sujeito ativo, no processo de interlocução verbal. De uma forma ou de outra, por suas manifestações em resposta ao enunciado, o ouvinte se torna locutor. Cada interlocutor, no processo de interação verbal, completa, adapta, pensa, repensa e interfere na fala do outro. Desde o início do discurso, ocorre uma constante elaboração da fala e do pensamento, por parte dos interlocutores. Vygotsky (2001, p. 454) também enfatiza a percepção visual do interlocutor, a mímica, os gestos, os olhares e a entonação, na construção da compreensão, em um diálogo.

Pudemos constatar em nossas entrevistas, confirmando a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin (1999), que, para se fazer entender, cada interlocutor faz gestos com as mãos, usa diferentes entonações, cita exemplos, retoma lembranças, estabelece relações com fatos e conceitos correlatos⁸. Um assunto puxa o outro e questões obscuras vão se esclarecendo, pontos confusos vão se explicitando e o sentido dos termos e expressões utilizadas vão se definindo. Uma resposta monossilábica de um entrevistado pode seguir-se de explicações ricas e esclarecedoras, dependendo da forma que for recebida sua primeira resposta. Nossa reação, como entrevistadora, às primeiras respostas emitidas por pais, mães e educadoras de creche, influenciava decisivamente o rumo que a conversa tomava. Palavras e gestos de incentivo, assim como outras perguntas instigadoras, demonstraram ser decisivas, no processo de produção da interlocução.

O enunciado é elaborado para ser compreendido por um ouvinte, dirige-se a alguém, vai ao seu encontro. Na situação de entrevista, para que o entrevistador compreenda o enunciado do entrevistado, precisa orientar-se para ele, identificar-se com ele e perceber o mundo através de seu sistema de valores. É importante, para que se possa compreender ativamente o outro, colocar-se em seu lugar e depois, de volta ao próprio lugar, contemplar seu horizonte, a partir da amplitude que o fato de estar fora dele possibilita.

Essa volta ao próprio lugar é imprescindível ao pesquisador, para “emoldurar” a

visão de mundo do outro com o “excedente de visão” que este distanciamento lhe permite. Caso isso não ocorra, o pesquisador corre o risco de se deter na identificação com o outro e, desse modo, não contribuir para perceber a visão do entrevistado, de forma mais ampliada, completando-a com aquilo que transcende sua consciência. Quanto mais réplicas o pesquisador conseguir construir, mais real e profunda será sua compreensão da fala do entrevistado (FREITAS, 2003).

A relação dialógica não precisa, necessariamente, marcar-se por uma ordem lógica ou lingüística, pois a construção de sentidos acontece em enunciados completos elaborados por sujeitos reais, que se inserem em uma situação concreta. Se abstrairmos os sujeitos dessa situação, os enunciados perdem os sentidos. A fala de cada sujeito está permeada pelas vozes e cores de seu meio social, dos grupos aos quais pertence, sua classe, seu gênero, seu momento histórico e social.

É importante ressaltarmos, ainda, que uma situação de interação face a face, como em uma entrevista, emoções, sentimentos, intencionalidades, tanto do entrevistador como do entrevistado, interferem, na construção de sentido. Assim, na entrevista, é fundamental o processo de interação humana. Estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, receios, preconceitos e interpretações dos protagonistas: entrevistador e entrevistado. O primeiro detém algumas informações e está a procura de outras. O último, também, possui um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, que influenciam sua postura e suas respostas naquela situação. Conforme a interação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado, ocorre um intercâmbio de sentidos, que perpassa as emoções, os sentimentos e o sistema de crenças e valores dos protagonistas.

Sentido e significado: unidades constituidoras do sujeito

Para Vygotsky (2001), a fala não apenas expressa, mas, também, reestrutura e modifica o pensamento, que ao transformar-se em linguagem se realiza, por meio dos signos⁹. Na mesma linha, Bakhtin (1999) afirma que a própria compreensão não pode se manifestar senão por meio de um material semiótico e que a consciência só pode surgir e

⁹ Vygotsky (2001 e 1987) desenvolve uma análise crítica das principais teorias que tratam do desenvolvimento do pensamento e linguagem, em sua época e, fundamentado na concepção materialista dialética, inaugura uma nova compreensão do tema. Da mesma maneira que, nessa abordagem, não se dissocia natureza e sociedade; corpo e mente; indivíduo e sociedade; o psicólogo russo afirma que, também, não se pode estudar o desenvolvimento do pensamento e da linguagem isoladamente, pois embora sejam processos distintos, articulam-se e influenciam-se mutuamente no seu processo de desenvolvimento.

se afirmar mediante sua materialização em signos.¹⁰ Os dois pesquisadores adotam a palavra como o signo por excelência, argumentando que a palavra pode ser utilizada como signo interior, sem expressão externa. Daí, sua importância para a constituição da consciência individual¹¹.

Como a base da teoria dos dois pesquisadores é a compreensão histórica de homem, suas análises da linguagem não pode se abstrair da realidade social. Em decorrência destes princípios, eles compreendem a língua como um produto da coletividade e da história de uma sociedade específica e, portanto, anterior aos indivíduos. É por meio da língua que a comunicação entre os indivíduos de uma cultura se torna possível, por conter os parâmetros com os quais o indivíduo se expressa e interage com seus pares.

Os dois pesquisadores compreendem a palavra como a unidade de análise do pensamento verbalizado, visto que a palavra contém em si as propriedades inerentes ao pensamento e à linguagem, constituindo-se em uma totalidade, composta por motivos, afetos, memórias, aspirações e projetos. Essa unidade não se deixa decompor, sem que se percam as características constituidoras do todo¹².

No significado, encontra-se a unidade entre pensamento e linguagem, que é indecomponível. Toda atividade mental possui uma significação e, portanto, uma manifestação no terreno semiótico, visto que sem a base material constituída pelo signo lingüístico, a significação torna-se uma ficção. Por meio da significação, torna-se possível a relação do signo, como realidade isolada, com outra realidade, que é por ele substituída, representada, simbolizada. A significação não pode, porém, ser considerada uma realidade independente do signo, que se possa ser compreendida e explicada de forma isolada. Ela é constituidora e constituinte do signo. Desse modo, a atividade mental só pode ser explicada e analisada por intermédio dos signos. Ela não apenas se expressa por meio dos signos,

¹⁰ Ao tratar da questão da linguagem, Vygotsky (2001 e 1987) não tratava do que, hoje denominamos de diferentes linguagens, como a linguagem da dança, da música, da pintura, da matemática, mas referia-se especificamente à língua.

¹¹ Vygotsky (2001, 1987) demonstra uma sintonia com Bakhtin (1999) em vários aspectos da interpretação do sentido e do significado da palavra. Bakhtin (1999) preferia, como objeto da filosofia da linguagem, o sentido (chamado por ele de tema) ao significado, por perceber naquele um campo mais amplo de manifestação da vida individual e social.

¹² Vygotsky (2001) faz uma analogia da palavra com a molécula de água, que, se decomposta em oxigênio e hidrogênio, não mantém suas características e propriedades, portanto, a molécula deve ser a unidade de análise química e física da água. Do mesmo modo, a palavra é uma unidade viva entre o som e o significado, por conter as formas mais simples e as propriedades básicas do pensamento discursivo e da linguagem verbal. A desintegração da palavra em elementos isolados leva a uma série de equívocos teóricos.

mas eles formam a base material que a constituem. Da mesma maneira que usamos as palavras para nos expressar, a atividade mental necessita dos signos para existir. “Todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário são exprimíveis. A função expressiva não pode ser separada da atividade mental sem que se altere a própria natureza desta.” (Bakhtin, 1999, p. 51)

Vygotsky (1989) considera que o desenvolvimento psicológico relativo à aquisição e utilização de símbolos como um salto qualitativo na maneira que a pessoa humana compreende o mundo. Quando se empregam conceitos para fazer referência à realidade (interior ou exterior ao indivíduo), não mais se pode falar de mera percepção de mundo, pois esta percepção passa a acontecer mediada por conceitos generalizados na palavra. Esta compreensão dialética de desenvolvimento tem como pressuposto epistemológico a unidade entre indivíduo e sociedade. Cada sujeito é compreendido como um todo indiviso, em suas dimensões de singularidade e universalidade.

A mediação simbólica faz com que cada movimento mais íntimo do sujeito, suas percepções, sentimentos, aspirações estejam permeados por dimensões sociais, visto que se materializam na linguagem interior, constituída por signos, construídos historicamente por determinada sociedade. O sujeito, porém reelabora, por meio de sua experiência subjetiva os significados construídos socialmente. Ao investigar como se realiza a compreensão no processo de articulação entre linguagem e pensamento, no nível da subjetividade, Vygotsky (2001, p. 465) recorre ao conceito de sentido, que consiste na soma de todos os fatos psicológicos que a palavra provoca na consciência. Assim, sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída e complexa, que tem várias zonas de estabilidade. Em contextos distintos, uma palavra pode mudar de sentido. Ademais, em um mesmo contexto, ela adquire sentidos diversos para sujeitos diferentes. O enunciado “Chuva!” adquire um sentido completamente diverso para um camponês nordestino sedento e para uma moça, que acabou de arrumar o cabelo para sair com o namorado.

O significado, por sua vez, consiste na dimensão social da palavra, que pode adquirir diferentes zonas de sentido, no contexto de algum discurso. Constitui-se, assim, o ponto relativamente estável em todas as mudanças de sentido da palavra, em diferentes contextos.

O psicólogo russo, embora adote essa distinção, compreende os conceitos de significado e sentido como partes indissociáveis na consciência do sujeito, no seu processo de inserção concreta de vida. Por isso, neste trabalho, sentido e significado foram

analisados ao mesmo tempo, na busca de compreender o movimento dialético entre os dois. Privilegiou-se, porém, a análise dos significados, para possibilitar a comparação entre os dois grupos de interlocução: familiares e educadoras.

Essas duas dimensões do processo de significação expressam a singularidade e a universalidade da vida social, na qual este sujeito é, ao mesmo tempo, produto e produtor. O significado, em termos psicológicos, é, ao mesmo tempo, unidade do pensamento e da linguagem, da generalização e da comunicação, o que promove certa coesão dinâmica no conjunto destes processos. “Na relação entre sentido e afeto, abrem-se as portas para a investigação do universo para o qual a palavra dá acesso, ao sujeito”. (CARVALHO, 2006, p. 21)

Nessa trama entre sentidos e significados, propomos-nos a apreender as concepções das educadoras de creche e dos familiares das crianças, que freqüentam esse espaço, acerca de família, infância e creche.

Os caminhos da pesquisa

Para que pudéssemos alcançar uma compreensão mais ampla sobre os diversos processos de significação que as famílias e as educadoras de creche constroem sobre a educação da criança pequena, no processo de interação entre essas instituições, foi necessário que empregássemos recursos metodológicos variados e realizar uma pesquisa em diferentes etapas:

- escolha da instituição em que se daria a investigação;
- seleção das famílias com as quais o trabalho seria realizado;
- coleta de dados;
- tratamento das informações obtidas.

A pesquisa, que ora apresentamos, foi realizada em uma creche filantrópica situada na zona urbana de Goiânia. A opção por esse tipo de instituição deve-se à abrangência desse atendimento, sua sempre crescente expansão e importância na história da educação no Brasil. Esta é a única oportunidade de atendimento em creche ou pré-escola, em período integral, que grande parte da população brasileira de baixa renda tem acesso. Diante disso, é urgente a necessidade de investigar como esse atendimento vem ocorrendo e suas implicações nas famílias nele envolvidas. (CRUZ, 2001)

Para desenvolvermos a pesquisa, que ora apresentamos, escolhemos uma creche filantrópica, localizada na Região sul de Goiânia. A escolha por esta região deve-se a fato

de ser aquela que possui o maior número de setores censitários¹³, que englobam desde bairros de Goiânia habitados por famílias de classes médias e altas, até aqueles, em que predominam a população de baixa renda. Este fato contribui para se ter acesso a famílias de diferentes níveis socioeconômicos e culturais.

Após elegermos a região, o próximo passo foi selecionar o bairro da instituição que seria o *locus* da pesquisa. Para tanto, realizamos, na Secretaria Municipal de Educação (SME), um levantamento das instituições de Educação Infantil públicas e filantrópicas existentes na Região Sul de Goiânia, nos seus diversos bairros, bem como o nível socioeconômico das famílias das crianças atendidas por elas. Visitamos várias instituições. Conversamos com seus gestores, funcionários, professoras, indagando, principalmente, sobre a clientela atendida: o nível sócio-econômico e o local predominante de sua residência. Em muitas delas, as famílias das crianças, não residiam, mas apenas trabalhavam no bairro, em que se situava a instituição. Esse fato prejudicaria, segundo o nosso ponto de vista, a construção das informações para a pesquisa, porque dificultaria o acesso à sua residência, o que seria necessário, muitas vezes, a fim de entrevistar os pais das crianças atendidas pelas instituições. Além disso, muitas crianças eram provenientes de outros municípios da região metropolitana de Goiânia, saindo do universo proposto para essa pesquisa.

Optamos realizar esta pesquisa, no Bairro Parque Amazônia, em função da diversidade sócio-econômica de sua população. Embora a maioria da população do Parque Amazônia seja constituída por famílias de baixa renda e baixo nível de escolaridade, também, residiam, nesse mesmo bairro, famílias de renda mais elevada e nível escolar mais alto. Acreditamos que a diversidade de características enriqueceu a pesquisa, o que justificou a opção por esse bairro, como *locus* privilegiado da pesquisa. Além disso, constatamos que a maioria das crianças, que freqüentavam as creches visitadas, morava no próprio bairro, conforme nos foi informado pelas dirigentes das instituições visitadas.

Das três instituições de educação infantil do Parque Amazônia cadastradas¹⁴ na

¹³ Para selecionar a instituição educativa, em que seria realizada a pesquisa, inicialmente, retomamos alguns dados já coletados, no trabalho de investigação sobre a família goianiense coordenado por Souza e Rizzini (2001), de que participamos, no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

Com a finalidade de facilitar sua apreensão e posterior comparação com outros mais gerais, na organização da coleta de dados, a referida investigação utilizou alguns procedimentos e classificações do IBGE, que divide a cidade de Goiânia em nove *regiões*: Central, Campinas, Norte, Leste, Sudoeste, Sul, Sudeste, Oeste e Nordeste. Essas regiões são divididas em *sub-distritos* e esses em *setores censitários*.

¹⁴ Além das instituições públicas e conveniadas com a Secretaria Municipal, existem creches domiciliares, particulares, escolas infantis e diferentes instituições destinadas a acolher e educar crianças de zero a três

SME, duas eram públicas, municipais e uma particular, conveniada com a SME. Como esta última, embora se constitua numa instituição particular, não possui fins lucrativos, é classificada como possuidora de natureza filantrópica¹⁵. Nessa última foi desenvolvida a investigação que ora relatamos.

Após os primeiros contatos e a participação em duas reuniões de pais, na instituição, em que apresentamos os objetivos da pesquisa que seria realizada por nós e assumimos perante os educadores e pais um compromisso ético diante dos dados obtidos, assegurando-lhes sigilo com relação à identidade das crianças, dos entrevistados e da instituição que faria parte da investigação, foram elaborados os seguintes instrumentos de coleta de informações para posterior análise e construção dos dados:

- questionário semi-aberto¹⁶, proposto aos pais ou responsáveis, para levantar a situação socioeconômica, cultural e outras informações acerca da criança e da estrutura familiar;
- roteiro de entrevista aos familiares, para apreender a compreensão que têm sobre os elementos constitutivos da educação da criança de zero a três anos, a infância, a família e a creche, bem como a maneira de perceberem o papel das duas instituições na educação de seus filhos;
- roteiro de entrevista aos educadores das creches, para apreender os significados por eles atribuídos à família e à creche na educação da criança pequena.

É importante ressaltar que esses instrumentos foram utilizados apenas como roteiro para início das conversas. A investigação, nas ciências humanas, trata de um “sujeito interativo, motivado e intencional”. Sendo assim, os próprios instrumentos de investigação devem possibilitar a construção de um sentido interativo (REY, 1999, p. 57)

anos, que não fazem parte da relação que nos foi oferecida pela SME e que podem, posteriormente, ser objeto de novas investigações, por assumirem características bem diferentes das creches ou CMEIS visitados.

¹⁵ Filantropia é a ação continuada de doar dinheiro ou outros bens a favor de instituições ou pessoas que desenvolvam atividades sociais. É considerada pelos seus praticantes como uma forma de ajudar o desenvolvimento e a mudança social, de intervir na realidade, sem recorrer à intervenção estatal, até mesmo, como uma forma de corrigir as políticas públicas inadequadas em matéria social, cultural ou de desenvolvimento científico. A filantropia é uma importante fonte de financiamento para as causas humanitárias, culturais e religiosas. As instituições de educação infantil filantrópicas foram, geralmente, criadas por pessoas ou organizações comunitárias preocupadas em atender à demanda social, em locais, onde o poder público deixa de cumprir o seu papel. Uma das questões que se levanta quando a pertinência desta ação é o argumento de que ela estaria contribuindo para que o Estado continue descumprindo o seu dever social, visto que a população atendida por estas iniciativas não tem mais motivos para se organizar para exigir seus direitos.

¹⁶ Os questionários foram utilizados apenas como roteiros das primeiras entrevistas realizadas com os familiares das crianças, a fim de coletar informações para caracterizar as famílias que participariam da pesquisa.

Tomando como referência os princípios teóricos da abordagem sócio-histórica, procuramos participar da vida cotidiana da instituição escolhida como campo de investigação, com o propósito de conhecer a totalidade das relações que se davam no seu interior, bem como da instituição com as famílias, com a comunidade do bairro, escolas, associações, outros equipamentos sociais da região e com a Secretaria Municipal de Educação - SME. Compreendemos que nossa inserção no ambiente da instituição produzia algo novo nessa realidade. Fomos gradualmente, passando a fazer parte daquele ambiente social. Participando dos eventos, começamos a ser reconhecida pelo nome pelas crianças, educadoras e pelos pais, como também, a conhecê-los e tratá-los por seu nome.

De acordo com Freitas (2003), a contextualização do pesquisador é relevante, porque como ser social, ao mesmo tempo, ele modifica e é modificado pelo seu meio. Desse modo, quando o investigador se insere no campo de investigação, traz consigo, para essa realidade, tudo aquilo que o constituiu por meio das diversas atividades que exerceu e das interações que estabeleceu na sua história de vida, com seus valores, idéias, projetos, conceitos e preconceitos. Sua compreensão dessa nova realidade, na qual ele se insere por meio de sua investigação, se dá direcionada pelo olhar que suas experiências anteriores lhe possibilitaram. Na interação dialógica com essa realidade, seu horizonte amplia-se, na medida em que sua compreensão dessa realidade aprofunda-se.

Pudemos constatar que não é fácil a inserção do pesquisador em um grupo social, onde as pessoas exercem papéis determinados e se influenciam mutuamente. Foi necessário que nos inseríssemos em algumas rotinas das instituições: passamos a conversar e colaborar com as educadoras, a contar histórias, cantar e brincar com as crianças.

No momento da realização das entrevistas com os pais e mães, percebemos que o fato de conhecermos seu(sua) filho(a) era um elemento facilitador da nossa interação, do mesmo modo que nossa inserção na rotina da creche possibilitou a interação com as educadoras.

Procurávamos estar presente na hora em que os pais vinham buscar seus filhos, a fim de aproveitar esse momento para conversar com eles, conhecê-los, marcar, remarcar e realizar entrevistas. Percebemos que o melhor horário para a realização dessas entrevistas era no final da tarde, quando as mães e os pais já haviam terminado seus expedientes de trabalho. Mesmo que houvesse tarefas domésticas para serem realizadas, não havia, neste momento, o horário rigoroso do início do expediente.

Parte das entrevistas foi realizada, na própria instituição: no pátio, na sala de estar,

na sala da coordenação, até na cozinha, tomando café. Algumas das entrevistas com mães e pais realizadas na instituição foram mais lentas, o ambiente não favorecia a aproximação. A entrevistadora foi, algumas vezes, confundida com os profissionais da instituição, principalmente, quando havia pouco tempo de frequência da criança na creche. Diante disso, os pais tendiam a dizer aquilo que acreditam ser a expectativa da instituição com relação a eles. O processo de ambientação e de estabelecimento de uma relação que favorecesse a interlocução tornou-se mais lento e difícil, nesses casos. As educadoras, pelo contrário, tanto as novatas como as mais antigas, demonstraram se sentir bem à vontade no ambiente da instituição e valorizadas por poderem contribuir com nossa pesquisa.

Por vezes, pudemos perceber que o entrevistado escondia informações, omitia ou dissimulava opiniões, que supostamente poderiam ser desqualificadoras de si mesmo, ou ameaçadoras para sua relação ou de seu filho com os profissionais da instituição de educação infantil. Algumas vezes, incluía informações ou opiniões que considerava favoráveis à permanência e ao bom relacionamento de seu filho na instituição.

Devemos nos lembrar que a relação de poder e a desigualdade entre os interlocutores interferem na realização da entrevista. Procuramos ter em mente todos esses aspectos, ao realizar e ao analisar as entrevistas, pois, ao mesmo tempo, que nas falas dos pais, mães e educadoras há representatividade, também ocorrem distorções e ocultamentos. Para equilibrar essa relação, procuramos criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abrisse e colaborasse, trazendo dados relevantes para o trabalho.

Contatamos que as entrevistas realizadas na casa da família possibilitaram uma maior interação pessoal. As famílias sentiam-se valorizadas com a visita, serviam café, suco e nos convidavam para voltar em outra ocasião. A relação da pesquisadora com as mães ou pais entrevistados, em sua residência, ficava mais próxima e as pessoas pareciam perder o receio de dizer aquilo que pensavam e sentiam. Em casa, a família estava no seu ambiente e fazia o possível para que a entrevistadora se sentisse à vontade. Assim, era mais fácil criar um ambiente acolhedor e estabelecer uma relação de confiança.

Consideramos importante ressaltar que, apesar das diferenças percebidas, em função das mudanças no ambiente de realização das entrevistas, elas puderam, quase sempre, ser vivenciadas como momentos de organização das idéias e de construção de sentidos para os interlocutores, isto é, como um processo dinâmico de produção de linguagem. Procurávamos fazer a mesma pergunta várias vezes, utilizando palavras diferentes, em diversos momentos da entrevista, a fim de tentar perceber o sentido

atribuído pelos sujeitos aos temas propostos para a pesquisa.

O principal objetivo das entrevistas era obter e registrar a fala das pessoas, para que, por meio dela, pudéssemos conhecer suas concepções sobre os temas deste trabalho. A entrevista com pais e mães era dividida em dois momentos, que, na maioria das vezes, não aconteciam no mesmo dia. No primeiro, eram feitas questões mais objetivas, relacionadas aos dados pessoais e profissionais do entrevistado, situação sócio-econômica da família e a estrutura familiar. (Anexo I) Estas questões foram organizadas sob a forma de um questionário semi-aberto, mas eram respondidas oralmente pelo entrevistado e registradas por escrito, pela pesquisadora.

Este primeiro momento objetivava caracterizar a situação socioeconômica e cultural, bem como levantar dados, que pudessem ser relevantes, acerca da criança e da estrutura familiar. Este primeiro encontro tinha, também, objetivo de criar uma relação de confiança entre a pesquisadora e os sujeitos da investigação.

No segundo momento, quando a mãe, o pai ou avó já estavam mais familiarizados com a pesquisadora, abordávamos os temas referentes à nossa pesquisa. Neste momento, geralmente, os sujeitos já conversavam com mais desinibição, de forma mais tranqüila e espontânea. Deste modo, se expressavam com mais fluência sobre os temas propostos. Embora tivéssemos um roteiro previamente estabelecido (Anexos 2 e 3), que orientava as entrevistas, tomamos o cuidado de evitar qualquer procedimento rígido que pudesse resultar numa fala limitada pelas disposições da pesquisadora.

Esses roteiros foram usados de maneira flexível. Como as questões relacionam-se umas com as outras, aconteceu com freqüência o fato do entrevistado, logo nas primeiras perguntas, fazer referência a várias outras. Procurávamos, então, explorar os aspectos enfocados por ele e manter um clima de “informalidade” para evitar qualquer constrangimento nas respostas que pudesse dificultar a expressão das concepções dos sujeitos da pesquisa.

Como, nestas entrevistas, as pessoas podiam se expressar livremente e as questões eram apenas pretextos para iniciar a conversa, foi necessário gravá-las em fitas cassetes para não perder a riqueza dos detalhes, que surgiam nessa interação verbal. Para a maioria das pessoas, o uso do gravador não se constituiu em problema, após explicarmos o objetivo de nossa pesquisa e o motivo da sua utilização. Tínhamos sempre o cuidado de esclarecer que esta pesquisa estava relacionada com a Universidade e que seu propósito era conhecer as opiniões das pessoas sobre infância, família, creche e educação de crianças

pequenas. Só depois disso e da concordância do entrevistado quanto ao uso do gravador, o aparelho era ligado. Embora nenhum dos entrevistados tivesse se oposto à utilização do gravador, alguns manifestaram certa timidez, em sua presença, pelo menos, no início da entrevista.

Com as educadoras, foi realizada apenas uma entrevista, que se iniciava com questões relativas a dados pessoais e profissionais e, em seguida, no mesmo dia, eram feitas as perguntas sobre infância, família e educação infantil.

As entrevistas, que duraram de vinte a quarenta minutos, depois de gravadas, foram transcritas e transformadas em textos escritos. Parte deles aqui apresentada e comentada. Este foi um trabalho demorado, pois procuramos ser o mais fiel possível à fala dos entrevistados. Estas transcrições tiveram que passar por uma ligeira modificação em sua forma, a fim de que se tornassem mais apropriadas à linguagem escrita, sem, contudo, alterar elementos de conteúdo¹⁷.

Um dos complicadores para a realização das entrevistas foi a elevada rotatividade das crianças matriculadas na creche filantrópica. Depois do primeiro encontro, muitas crianças deixavam a instituição de Educação Infantil, por motivo de mudança de endereço da família, desemprego ou mudança de emprego da mãe e/ou do pai, doença, separação dos casais, dentre outros. Muitas destas famílias não deixavam endereço e nós perdíamos o contato com elas, o que inviabilizava a continuidade do trabalho. Em função disto, fizemos o contato inicial com quinze famílias das crianças que freqüentavam a creche, mas a entrevista final foi reduzida para nove. Apresentaremos aqui, neste relato de pesquisa, apenas os dados relativos a essas últimas. Os entrevistados foram sete mães, um pai e uma avó.

Na escolha dos entrevistados não tivemos a preocupação de selecionar uma amostragem representativa dentro do rigor estatístico. Procuramos ampliar nossa amostra com a diversidade das possibilidades. Procuramos entrevistar mães, pais, avós que assumem a responsabilidades do cuidado das crianças; famílias com filhos de diferentes idades, com um só filho, com muitos filhos, com filho adotivo, mães e pais solteiros, para tentar compreender suas concepções acerca da infância, da família e da creche, no contexto de sua diversidade. Quanto às educadoras da creche, por ser um grupo pequeno,

¹⁷ Não reproduzimos as pronúncias regionais, nem alguns maneirismos lingüísticos que poderiam dificultar a fluência do material escrito, como a supressão do “r”, no final dos verbos na forma infinitiva e do “m”, no final dos verbos no plural. Na transcrição, omitimos o nome do entrevistado substituindo por outro fictício.

entrevistamos sua totalidade: a diretora, a coordenadora e as duas professoras e a monitora.

Estrutura do trabalho

O tema central deste trabalho é a infância¹⁸ e sua educação. Embora não tenhamos lidado diretamente com as crianças, durante o desenvolvimento da pesquisa, tivemos sempre em mente que as famílias e creches, bem como as concepções das mães, pais e educadoras, seriam lugares importantes de configuração da infância. Pode-se perceber claramente isso, na leitura do primeiro capítulo - **A construção histórica do conceito de infância e das políticas públicas para a criança pequena**. Neste capítulo, procuramos questionar a concepção moderna de infância, que tem orientado as práticas educativas, bem como da construção histórica das políticas de atendimento à criança pequena, no Brasil. Procuramos responder alguns questionamentos acerca das concepções de infância hegemônicas hoje. Como essas concepções têm orientado as políticas de atendimento à infância? Como as políticas têm contribuído para manter ou transformar essas concepções?

Sentimos necessidade de desenvolvimento desta reflexão, porque, em nossas pesquisas anteriores, em nossa prática profissional e em nossa militância em defesa dos direitos da criança, pudemos constatar que diferentes teorias e posturas educacionais, assim como as políticas de atenção à criança têm se construído, fundamentadas numa concepção raramente questionada ou redefinida de infância, que idealiza uma "natureza infantil" e uma forma de ser criança destituída de seu caráter histórico e social.

Consideramos importante ressaltar que compreendemos a infância como uma produção sociocultural e que as formas de significação dos grupos etários sofrem a influência das diferenças de classe e de gênero. Estas significações implicam no tempo dedicado à atividade laboral (ou não), no acesso aos bens culturais e materiais, nas esferas de sociabilidade, dentre outros. As diferenças étnicas, o contexto urbano ou rural, a expectativa de vida, também, são fatores importantes na caracterização e na distinção das idades em uma determinada sociedade. A organização da vida produtiva e as relações de produção são as bases da construção das idéias e valores humanos. Conseqüentemente, são constituidores dos conceitos de infância. Por outro lado, dialeticamente, as mudanças na forma de compreender a infância, também, provocam alterações nas relações entre crianças

¹⁸ Faz-se necessário, aqui, distinguir os termos criança e infância. O primeiro refere-se ao sujeito empírico individual, identificado como tal no cotidiano. O termo infância, por sua vez, refere-se a conceitos e concepções que definem e distinguem essa etapa da vida humana de outros momentos da vida. Estas concepções são produzidas e legitimadas historicamente e justificam o lugar ocupado pela criança nas relações sociais.

e adultos, nas práticas educativas, impulsionando modificações nas políticas públicas de atendimento à infância e nas políticas educacionais.

A concepção de criança como sujeito social, que, ao nascer, insere-se em um determinado contexto histórico-cultural implica dizer que este sujeito só pode ser compreendido, se analisado nas múltiplas relações que estabelece com o mundo do qual faz parte. A família, nas suas diferentes configurações, tem sido historicamente o primeiro meio e grupo social, no qual a criança se insere. Por meio dos cuidados que as pessoas deste grupo social prestam à criança, ela se insere em sua cultura e em seu meio e se constitui como pessoa humana. Por isso, a família é o eixo articulador do estudo acerca da infância, que desenvolveremos, neste trabalho e é o tema do segundo capítulo - **A constituição histórica da diversidade na família urbana brasileira contemporânea.**

No terceiro e quarto capítulos, nos detivemos a apresentar e analisar a fala de familiares e de educadoras de crianças atendidas em uma creche filantrópica, situada na Região Sul da cidade de Goiânia. Como neste tipo de trabalho é impossível esgotar o universo das questões que poderiam ser propostas e analisadas e, tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa, decidimos por três temas intimamente relacionados: a infância a família e a creche. Em torno destes temas apresentaremos e discutiremos trechos das falas de nossos entrevistados.

Embora as entrevistas tenham seguido roteiros e metodologias diferenciadas, no momento de sua análise constatamos semelhança nos significados atribuídos à infância família e creche, pelos dois grupos de sujeitos que participaram das entrevistas. Em função disto, suas falas foram analisadas ao mesmo tempo. Deste modo, nosso método de exposição se diferenciará de nosso método de investigação, seguindo a recomendação de Marx (1980, p. 16):

A investigação tem de se apoderar da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho, é que se pode descrever, adequadamente o movimento do real. Se isso não se consegue, ficará espelhada, no plano do ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.

Na primeira parte do terceiro capítulo, analisamos as características da creche - *locus* de nossa pesquisa - e o bairro em que ela se situa, com base nas informações obtidas em entrevistas com a coordenadora e a diretora da instituição e na análise de documentos – o Regimento e o Projeto Político-Pedagógico. Apresentamos ainda, as famílias que

participaram das entrevistas, utilizando as informações obtidas mediante entrevistas realizadas com os familiares das crianças usuárias da creche. Além delas, também, procedemos à apresentação das educadoras da instituição, com as quais tivemos intenso contato no período da investigação, sendo-lhes propostas questões específicas a serem respondidas.

Na segunda parte do capítulo, analisaremos as falas dos familiares e das educadoras, procurando apreender os significados atribuídos por estes sujeitos à infância e evidenciar aqueles partilhados pelos dois grupos. A análise desse significados foi construída a partir das seguintes categorias: a concepção idealizada de infância; o lúdico como elemento constituidor da natureza infantil; o trabalho infantil como negação desta etapa da vida; a infância e a rua; violência como componente da infância real; infância e sociedade de consumo.

No quarto capítulo foram analisados os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa à família e à creche, tendo como referência a concepção de educação infantil, como tarefa social. Na primeira parte do capítulo, para analisar as falas dos sujeitos sobre família, elegemos algumas categorias: a) a família como referência de afeto, segurança e desenvolvimento; b) família estruturada *versus* família desestruturada; c) os dilemas entre liberdade e limites na família de antigamente e atual; d) o papel social do pai e da mãe, na educação da criança pequena.

Na segunda parte, discutimos a educação das crianças de zero a três anos como tarefa social e o papel da família e da creche, nesta tarefa, a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos de nossa pesquisa a estas duas instituições, tomando como referência as categorias: a) as diferenças no papel afetivo e disciplinar da família e da creche; b) uma visão idealizada de creche; c) a creche com espaço de interações sociais e de vivência de experiências de aprendizado; d) a integração entre família e creche; e) a creche como equipamento de apoio à família.

Finalmente, apresentamos algumas considerações e sugestões decorrentes dos resultados desta pesquisa. Durante o nosso percurso, reafirmamos nossas convicções sobre a historicidade das concepções e práticas relativas à infância e às instituições responsáveis por sua educação, que exigiu um compromisso de nossa parte de nos inserir nos meios sociais em que essas concepções e práticas se constituem, para tentar compreendê-las na totalidade concreta em que se constroem e se redimensionam. Conhecer a história das concepções, das pessoas e das instituições nem sempre pode resolver seus conflitos e

tensões, mas ajuda a compreendê-los. Acreditamos que a compreensão da realidade e de suas múltiplas determinações é um importante passo para sua transformação.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INFÂNCIA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A CRIANÇA PEQUENA

Para empreender uma reflexão sobre as políticas públicas de atendimento à criança, é fundamental a revisão do conceito de infância, que as norteiam. É perceptível a existência de uma grande fragmentação tanto nos estudos teóricos sobre a infância, que orientam diagnósticos, pesquisas e avaliações, quanto nas políticas, desde sua concepção à implantação.

As pesquisas sobre infância são desenvolvidas em diferentes campos das ciências humanas e sociais – Psicologia, Educação, Antropologia, História, Sociologia, Serviço Social, Direito, Saúde -, tendo como eixo diversas abordagens teórico-metodológicas. Essa diversidade é muito produtiva, entretanto, nem sempre ocorre uma interlocução entre os diferentes campos, áreas ou enfoques.

Essa falta de diálogo dificulta a produção de um conhecimento mais denso e articulado e contribui, muitas vezes, para a manutenção de ações e políticas, também, desarticuladas e focalizadas, bem como dos graves problemas que afetam as crianças, no mundo: a negação do direito à cultura, ao lazer e ao lúdico, à universalização do acesso a creches, pré-escolas e escolas de qualidade; o trabalho infantil, o abuso e a exploração sexual de crianças e adolescentes, a violência doméstica, o envolvimento com tráfico de drogas e com o crime organizado e a existência de crianças que moram ou passam grande parte de seus dias nas ruas.

Temos clareza que os problemas das crianças reais, na contemporaneidade, têm raízes estruturais e que sua solução não depende apenas da ação dos cidadãos, pesquisadores ou movimentos sociais isolados, embora todas as formas de atuação e intervenção sejam importantes. A infância não se constitui em um mundo auto-referido,

mas está profundamente articulada com todas as sérias questões e desafios que as nossas sociedades nos apresentam, hoje. Compreender a infância como categoria social pode contribuir para propor e construir novos caminhos para as políticas públicas para a criança, à medida que nos inspire a desvelar os processos de constituição desses sujeitos e conhecer suas necessidades reais, hoje.

1.1 - A desconstrução do paradigma do adulto na concepção moderna de infância

Tem predominado nas culturas ocidentais modernas uma definição da criança em oposição ao adulto e a idéia de que a perda da infância e a obtenção de status de adulto seja um progresso. A morte simbólica da criança seria, pois, a responsável pelo nascimento do adulto. Desse modo, a criança é valorizada, apenas, pelo que ela pode vir a ser ou fazer no futuro.

A criança possui certas virtudes nessa concepção, na medida em que é percebida como um ser puro, sincero, meigo, terno e inocente. Diante dessas características, porém, prevalece uma atitude ambivalente de valorização e desvalorização, pois embora se lamenta sua ausência no mundo adulto, são consideradas inconvenientes nesse universo. Um adulto com essas características seria considerado um tolo. (SANTOS, 1996 e 2002),

Para um significativo grupo de estudiosos das diferentes áreas, a infância continua a ser compreendida a partir da ausência de qualidades do adulto. Já para a cultura de massas, a infância consiste em um mercado consumidor em ascensão. Ao lado dessas concepções dominantes, setores da academia e da sociedade civil organizada começam a questionar a manutenção do paradigma do adulto, inclusive construindo um suporte teórico que objetiva romper com os mitos que a cultura de massa e áreas tradicionais da ciência se encarregam de perpetuar.

Desde a publicação dos estudos de Ariès, na década de 1960, reconheceu-se que as visões de infância são construídas social e historicamente: a inserção das crianças na sociedade dos adultos e os papéis por ela vivenciados dependem da forma de organização social. A sociologia, a história e a antropologia, ao tomar a infância como objeto de estudo, têm contribuído para demonstrar que a dependência da criança em relação ao adulto é um fato sócio-histórico-cultural e não-natural.

Charlot (1986) advoga que a impotência e a fraqueza da criança não são constitutivas da natureza infantil e, sim, consequência da sua relação com os adultos. O autor afirma que a nossa imagem de criança é essencialmente contraditória, pois lhe atribuímos características dicotômicas como inocência e maldade; perfeição e imperfeição; dependência e independência; herdeira e inovadora. Para ele, essas contradições não são inerentes à natureza infantil, mas dissimulam a relação entre a criança e o adulto, na realidade social.

Examinando pelo aspecto das determinações biológicas, as crianças são dependentes dos adultos, apenas, na primeira infância. Na segunda infância e na adolescência, essa dependência e incompetência da criança adquirem conotações culturais, visto serem decorrência das relações afetivas e sociais com os adultos, que deles cuidam e protegem.

Desse modo, as características específicas da infância não devem ser compreendidas como fruto de sua relação com a natureza, pois são mediadas pelo adulto. Nessa perspectiva, as contradições do comportamento infantil devem ser analisadas como expressão das relações sociais. Por isso, as imagens das crianças são contraditórias: elas refletem as aspirações e repulsas que a sociedade nela projeta. A criança representa, para Charlot (1986), o reflexo do que os adultos querem e temem que ela seja, aquilo que querem ou temem eles próprios tornarem-se.

A reflexão de Charlot (1986) contribuiu para desmistificar a naturalização da autoridade do adulto sobre a criança, ao defender a idéia de que são as suas condições reais de existência, que a obrigam a submeter-se ao poder do adulto. A forma de viver e se organizar em sociedade, no mundo ocidental contemporâneo, produz uma correlação desfavorável entre as necessidades da criança e seu poder de satisfazê-las, exigindo, assim, que o adulto exerça seu poder para tal e crie uma ideologia de justificação da hierarquia etária.

Da mesma forma que existe um sistema simbólico que legitima a dominação social, também, há um sistema de legitimação da dominação do adulto sobre a criança. É o que alguns autores denominam de construção social da hierarquia etária, que justifica a relação desigual entre adultos e crianças e impede a autonomia das faixas etárias subordinadas, definindo, até mesmo, suas necessidades. (CERVINE e BURGER, 1991).

Atualmente, tem se fortalecido, nos estudos sobre as concepções de infância, uma consciência de que não existe uma idade mais importante que as outras e de serem não

apenas a criança e o adolescente estão em mutação constante, também o adulto não está pronto e acabado. O ser humano desenvolve-se durante toda sua vida e a genética tem nos fornecido informações sobre contínua interação entre nosso corpo e o meio ambiente. Por mais que as bases de nossa personalidade e identidade sejam constituídas na infância e na adolescência, elas passam por alterações durante a maturidade e a velhice, pois a formação é um processo dinâmico e contínuo.

A crítica à sociedade adulto-centrada vem ganhando espaços nos campos científicos, políticos e sociais, apoiada por reflexões e pesquisas, que negam a compreensão de infância, a partir de suas lacunas e ausências, como um período de desenvolvimento que tem a finalidade de atingir seu apogeu na idade adulta. Essas teorias analisam a infância de maneira positiva, como um estágio da vida tão importante como os demais. O reconhecimento científico das capacidades da criança permite a desnaturalização do poder do adulto sobre ela, assim como a desmistificação da dissimulação ideológica dessa relação e, também, daquela estabelecida entre a sociedade e a criança.

1.2 - Rumo a uma nova concepção de infância: a criança como sujeito social

Importantes mudanças no *status* da criança foram produzidas, entre os séculos XIV e XIX, pela construção e difusão de novos modelos de infância, que tiveram como agentes filósofos, moralistas, cientistas, educadores e seus próprios pais. Da mesma maneira, no final do século XX, outros atores ganharam destaque nesse processo: os ativistas dos direitos das crianças. Esses últimos tornaram-se não apenas produtores e difusores de novas concepções de infância, mas defensores dos interesses das crianças, principalmente, diante dos sistemas de formulação de leis e políticas sociais. Esse movimento surgiu de uma ruptura com a tradição de atendimento à infância, que se concretizava por um conjunto de ações assistencialistas desenvolvidas em favor das crianças nas sociedades ocidentais desde o século XIV. (SANTOS, 1996)

Em vários países latino-americanos a questão da marginalização social *versus* a integração da criança passou a ser discutida sob o enfoque da cidadania e dos direitos humanos, como alternativa à exclusão. Tal postura contribuiu para que, a partir da segunda metade do século XX, à concepção moderna de infância construída nos séculos anteriores se agregasse a noção de que as crianças e adolescentes são cidadãos, num plano

mais formal e universal. Vários documentos que reconheceram seus direitos equiparados aos dos adultos foram aprovados pelas Nações Unidas, porém acrescidos de um grau mais elevado de atenção - a proteção especial. Os países que adotaram essa orientação deveriam considerar as crianças “prioridade”, nas políticas sociais, em caso de catástrofes etc. Estas passaram, também, a ter seus direitos assegurados, nos casos de conflitos com a lei.

As mudanças nas concepções favoreceram a alteração nos paradigmas legais. Ao conceito de infância moderno se juntou uma Filosofia do Direito e da Educação, que inova na forma de atuação com as crianças, dentro de um novo programa para a vida em sociedade. Os tratados internacionais sobre a infância, nos quais o Brasil é signatário representaram importantes avanços nesse sentido. (CIDH/OEA, 2004)

As idéias de igualdade e liberdade estenderam-se às crianças, diminuindo a supremacia do adulto sobre elas, que deixaram de ser consideradas como mero vir-a-ser. Desse modo, relativizou-se a maturidade como símbolo da perfeição e capacidade, bem como a compreensão da infância como ausência das propriedades e qualidades da idade adulta.

Atualmente, podemos perceber que diversas concepções de infância coexistem, influenciadas e influenciando as instituições e movimentos sociais das sociedades contemporâneas. A criança é vista por muitos como a criança-passado, herança ancestral e memória filogenética da raça. Por outros, é concebida como a criança-futuro, o cidadão do amanhã e, para alguns, é a criança-presente: um ser importante nesse momento.

Essas concepções são produtoras e produto, ao mesmo tempo, da natureza das intervenções realizadas em favor da criança, fazendo com que coexistam instituições assistencialistas, destinadas ao atendimento com aquelas que atuam na defesa dos direitos da criança e na à educação da sociedade para conhecê-los, respeitá-los e promovê-los. São instituições governamentais, não-governamentais, nacionais ou supranacionais. Para articulá-las há, hoje, coalizões de instituições como redes ou fóruns, que conformam um movimento social internacional de grande porte, que procura envolver, também as crianças, em suas ações e articulações.

A partir de meados da década de 1980, o aumento de crianças, que deixam suas famílias para buscar nas ruas, dos grandes centros, melhores condições de sobrevivência tornou-se um dos problemas sociais mais graves: o fenômeno dos meninos e meninas de rua. Na medida em que cresceu o número dessas crianças, incomodando, amedrontando e

preocupando a sociedade, nos mais diferentes países, o tema ganhou importância, tanto nas ciências sociais, quanto na mídia.

O reconhecimento da existência, em todo o mundo, de milhões de crianças atingidos pela pobreza, imposta às famílias, em virtude de uma política social e econômica injusta, impôs a busca de novas propostas para o enfrentamento da questão, por profissionais progressistas da área da infância, bem como por diferentes setores da sociedade civil organizada. Surgiu e fortaleceu-se, em todo o mundo, um movimento social de luta pela criança que, juntamente com as pesquisas realizadas na área, contribuiu para a mudança na maneira de concebê-las, bem como no modelo de atendimento.

No Brasil, a sociedade civil organizada forçou a mudança na legislação e no atendimento à infância. As próprias crianças organizadas em movimentos tais como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) participaram ativamente desse processo. Algumas obras¹⁹ retratam essa trajetória. Uma de suas principais riquezas vem do fato de terem sido escritas por pessoas que viveram e fizeram esse movimento acontecer, dentre várias podemos citar: Passeti (1991), Gomes da Costa (1991), Carvalho e Pereira (1993), Santos (1993), Adorno (1993 e 1991), Faleiros (1995), Komisnisky (1991), Basílio (2003).

Estes pesquisadores e ativistas da infância difundiram a concepção de criança enquanto *cidadã-sujeito de direitos* que, por estar em um importante momento de seu desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual, deve ser assumida como prioridade e responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

A experiência no Movimento de Meninas e Meninos no Movimento de Rua (MMMR), no Brasil, comprova ser possível que crianças aprendam a participar e a decidir politicamente, de acordo com suas capacidades e habilidades, respeitando o seu ritmo, sua dinâmica, sua imaginação e sua fantasia. Desse modo, pode ser construída uma continuidade entre o que é ensinado a eles e deles o esperado ser quando adultos, como o acontece nas sociedades primitivas. Adultos e crianças podem viver melhor se não renunciarem às suas utopias, à sua intuição e à sua afetividade.

¹⁹ O termo *menor* foi severamente criticado e repudiado por seu caráter estigmatizante e segregador. Ao denunciar a estigmatização e a criminalização da criança e do adolescente das camadas populares, por meio de estudos e pesquisas, os militantes na defesa dos direitos da criança e do adolescente contribuíram para o crescimento da produção científica sobre o tema, como por exemplo: Altoé (1993), Gomes da Costa (1991), Passeti (1991 e 1987), Pino (1987) Priore (1991) e Rizzini (1997, 1995, 1993).

Nem domínio do pecado, nem jardim do paraíso, a infância habita muito mais como seu limite interior e fundante, nossa linguagem e nossa razão humana. Ela é signo sempre presente que a humanidade do homem não repousa somente sobre sua força e seu poder, mas também de maneira mais secreta, mais essencial, sobre suas faltas e suas fraquezas, sobre esse vazio que nossas palavras, tais como fios num motivo de renda não deveriam encobrir, mais sim, muito mais, acolher e guardar. É porque a infância não é humanidade completa e inacabada, é porque a infância (...) nos indique o que há de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também a invenção do possível (GAGNEBIN, 1997, p. 99)

A igualdade dos estados - infância e maturidade - implica no redimensionamento e na desnaturalização da hierarquia de poder dos adultos sobre as crianças. Esse processo possibilita a emergência da criança como sujeito social e a infância como uma camada da sociedade civil com possibilidade de se articular e se mobilizar em torno de seus direitos e interesses. Santos (1996) afirma que o incentivo ao desenvolvimento de mecanismos promotores de sua participação nas políticas públicas e na legislação, que a ela se referem, tem sido uma bandeira de várias organizações, apoiadas inclusive pela UNICEF.

Neste processo político-social, a concepção moderna de infância tem passado por uma séria revisão. Embora, em outros momentos históricos, as ciências e a cultura tenham colaborado para legitimar a dominação dos adultos, podem promover, também, o redimensionamento da relação entre a criança, o adulto e a sociedade. Para tanto, devem assumir a tarefa de construir e incorporar novas imagens e atributos às concepções de infância, de modo que a criança possa ser percebida como sujeito social, capaz de ler o mundo, escrever sua história individual e coletiva, expressar-se, criar, mudar, subverter. Desse modo, poderão se constituir como orientadoras de novas políticas públicas para a educação infantil, como veremos a seguir.

1.3 – O desenvolvimento das políticas públicas para a criança pequena no Brasil: suas concepções norteadoras

A concepção moderna de infância, desenvolvida no final da Idade Média, favoreceu a implantação de uma série de ações voltadas para a proteção e educação da criança, assim como seu controle e contenção. A Revolução Industrial ocorrida, na

Inglaterra, evoluiu a passos gigantescos²⁰. A fábrica separou, de vez, a casa do trabalho (relação ainda mantida no período das manufaturas) e retirou do lar os homens e as mulheres das classes trabalhadoras. A jornada de trabalho extremamente longa (variando de 12 a 14 horas), bem como a exploração do trabalho infantil, juvenil e feminino, mal remunerado, consistiam em algumas das formas de aumentar os lucros das indústrias. A criança, na condição de aprendiz, recebia salários irrisórios, quando era remunerada. Desde bem pequena, caso não fosse para a fábrica, a criança permanecia sozinha em casa, ou perambulando pelas ruas.

Como conseqüência da aceleração do processo de industrialização e urbanização, a rua deixou de ser o espaço da convivência coletiva. Seus jogos e folguedos passaram a ser considerados perniciosos e deformadores do caráter infantil. As crianças deveriam, pois, afastadas deste local *deseducativo*. Assim, ao mesmo tempo em que se ampliou a criação de colégios e internatos para os filhos das famílias abastadas, as crianças dos extratos populares eram chamadas, cada vez mais cedo para o trabalho na fábrica.

Tal processo acelerou-se, no século XIX, o que fez com que esse fosse considerado como um período historicamente importante na constituição das sociedades modernas, tendo sido palco de grandes transformações econômicas, políticas e sociais, motores de calorosas controvérsias entre dogmas, ideais, valores e conceitos. Nesse contexto, a infância deixou de ser objeto de preocupação do âmbito privado da família e da Igreja, para tornar-se uma questão de cunho social.

As novas teorias científicas rejeitaram as explicações metafísicas sobre o comportamento humano, que passou a ser visto como fato social e resultado de fatores bio-psico-sociais, portanto, podendo ser compreendido, quantificado e controlado cientificamente. Desenvolveram-se campos de estudo voltados para a infância como a Pedagogia, a Psicologia, a Pediatria, Obstetrícia,²¹ que são relativamente recentes.

O Brasil, no final do século XIX e início do século XX, viveu os reflexos dessas transformações, pois passava por momentos decisivos de sua formação política e social: o fim da escravidão e a Proclamação da República pareciam concretizar um anseio

²⁰ A Revolução Industrial iniciada na Inglaterra, no século XVII, foi gradualmente expandindo-se para outros países da Europa e EUA, modificando assim suas relações sociais de produção e a maneira de viver e pensar das pessoas. Este fenômeno ocorreu, posteriormente, no Brasil, ao final do Século XIX e início do Século XX.

²¹ As concepções científicas de criança, que surgiram, principalmente no fim do Século XIX e início do Século XX, tinham o objetivo de conhecer seu desenvolvimento da criança para melhor controlá-la, fazendo com que ela passasse a ser o centro das atenções, na época moderna, em especial, nas sociedades capitalistas ocidentais.

emancipatório e a busca da construção de uma identidade nacional e de uma nacionalidade genuinamente brasileira.

Por outro lado, os processos de industrialização e urbanização, que fizeram da cidade o símbolo do novo e do progresso, mostraram-se, muito cedo, repletos de contradições, pois trouxeram consigo o crescimento de uma população de *miseráveis* e *ignorantes*, que representavam o *perigo da desordem*, das epidemias, da *criminalidade* e da *imoralidade*. Sob a influência de uma concepção higienista e saneadora da sociedade, a garantia da paz e da saúde do corpo social passou a ser entendida como uma tarefa do Estado e a degradação das *classes inferiores*, um problema de ordem moral e social.

Moura (1991), ao analisar a infância operária em São Paulo, no início do Século XX, aponta para um fato interessante: as justificativas para o trabalho infantil, naquele momento (e que ainda hoje perduram), não eram só econômicas, mas, sobretudo, morais. Seria na atividade laboral, que deveriam desenvolver as qualidades *éticas* da criança pobre, como o amor ao trabalho e ao dever, a obediência e o respeito às leis e instituições.

A elite dominante acreditava que manter o povo sob vigilância e controle era imprescindível, para preservar a paz e a ordem pública. Diante desse contexto, era tarefa primordial instruí-lo para combater a ignorância, considerada a origem de todos os males. Estava sendo fundada um novo país e para (re)formar o Brasil era fundamental transformá-lo numa nação *culta e civilizada*, salvando-o *do atraso, da ignorância e da barbárie*.

Aguçou-se o interesse pela infância, por ser uma fase em que o ser humano é *dúctil e moldável*. A criança passou a ser vista como *chave para o futuro*, valioso patrimônio da Nação, que tanto poderia ser transformada em uma pessoa de bem, como num *degenerado (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos)*. Em decorrência disto, a infância tornou-se o centro do empreendimento da sociedade e um dos principais instrumentos de intervenção do Estado na família. Urgia *salvar a criança, para salvar o Brasil*, pois caso ela crescesse num ambiente de *marginalidade* e *vício*, poderia se tornar um bandido, representando risco para as *famílias de bem* (RIZZINI, 1997).

A criança concebida como uma ‘alma cândida’, um ‘anjinho’, livre dos pecados humanos, será substituída por outra, produto de uma concepção científico-racional de mundo, a partir da qual a ‘célula do vício’ poderia ser transmitida antes mesmo de nascer. Essa mudança, apesar de nitidamente expressa na literatura da época, não foi devidamente analisada até hoje. No entanto ela é crucial para entender a inserção da criança/jovem na sociedade moderna (RIZZINI, 1997, p.34).

Nesse contexto, além da concepção de infância, desenvolvida, na Europa, no final

da Idade Média, duas outras concepções passaram a nortear as ações educativas destinadas às crianças oriundas das famílias de baixa renda, no Brasil – a concepção de *infância pobre* e de *infância minorizada*. A criança das classes populares passou a ser considerada ora como *coitadinha*, ora como *perigosa*. Essas visões decorrem da preocupação psicológica e moral que caracteriza a noção burguesa de infância, bem como das modificações sociais e econômicas que ocorreram na Europa e, posteriormente, no Brasil.

A criança das famílias de baixa renda passou a ser considerada *carente*, não apenas econômica, mas, também, intelectual e moralmente, por viver num ambiente tido como promíscuo e sem as condições higiênicas e morais necessárias a um desenvolvimento saudável²². Cresceu, nesse sentido, a preocupação com a criação de asilos e reformatórios para crianças *abandonadas*, *órfãs* e *delinquentes*. A maioria das entidades destinadas a atendê-las era mantida pela sociedade civil e, principalmente, por instituições religiosas.

Pediatras, juristas, higienistas erguiam sua voz para defender a filantropia, isto é, a *assistência científica* à infância e à população *pobre* como a única forma de colocar o país no rol dos *civilizados*. Foram fundadas várias instituições - no campo da saúde pública - destinadas a remediar a falta de *providência* e a *miséria*, tais como as casas de socorro, para caso de moléstia e ferimentos, assistência ao parto, *desvelos* para os recém-nascidos, mantidas por entidades particulares de cunho assistencial ou pelo Estado.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 63) critica, ao analisar vários documentos e publicações da época, a concepção de *assistência científica* que fundamentava o trabalho dessas e outras instituições como creches, salas de asilo, orfanatos e internatos, destinados à infância. De acordo com o autor:

Embora seja evidente a preocupação com uma organização racional dos serviços de assistência, tratava-se ainda de uma racionalidade presidida por uma inspiração mais 'filosófica' do que 'científica': pressupõe-se uma 'verdade' para ser vista, sentida e apreendida como um ensinamento moral, pacificador; uma 'verdade' de caráter dogmático, religioso, paternalista e romântico.

As crianças, que não podiam ser cuidadas e educadas por suas mães, passaram a ser objeto de preocupação das sociedades e dos Estados, que criaram instituições para suprir essa ausência. Essas instituições eram, inicialmente, mantidas apenas por obras de caridade, com o objetivo de acolher as crianças abandonadas, como a roda dos expostos, os asilos e orfanatos, as mães mercenárias e os lares substitutos. Esse acolhimento realizava-se, principalmente, por meio de obras religiosas, que treinavam as meninas para prendas

²² - Sobre os conceitos de "deficiência" e "carência" conferir Nicolaci-da-Costa, (1987) e Pino (1987).

domésticas e os meninos para serem homens honestos e trabalhadores, ensinando-lhes um ofício e educando a ambos para serem bons cristãos e cidadãos ordeiros.

Esse papel de assistência, que, historicamente, havia sido da Igreja e, depois, dos filantropos, foi assumido, gradualmente, pelo Estado, que, pressionado pela sociedade civil organizada em movimentos reivindicatórios e trabalhistas, transformou-se num *Estado Social*.

É nesse contexto que se situa o surgimento das creches e salas de asilo, no Brasil, sob a influência marcante dos saberes jurídicos, médico-higienistas e religiosos. Constituiu-se, pois, num dos elementos de uma política assistencialista de controle sobre os trabalhadores, ainda incipiente no final do Século XIX e início do século XX, dentro de um conjunto de interesses políticos, que tinham a infância como principal eixo articulador.

A creche foi criada, no Brasil e no mundo, no final do século XIX, com o processo de urbanização e organização do trabalho industrial. Destinada a atender as crianças de 0 a 3 anos, representou, em nosso país, uma tentativa de superar as casas dos expostos,²³ que recebiam anteriormente as crianças abandonadas. Com a criação de instituições que guardassem e cuidassem dos filhos das mães pobres e/ou trabalhadoras, esperava-se diminuir o índice de abandono de crianças (ARAÚJO e ANDRADE, 2001).

Em 1879, apareceram as primeiras referências à creche, no país, em um artigo publicado por um médico da casa dos expostos, em um jornal do Rio de Janeiro “*A mãe de família*”, em que se propunha a criação de uma creche destinada a acolher as crianças libertas pela lei do Ventre Livre, que se tornaram um problema para as donas de casa:

Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de condição nova que lei teve que constituir sob a condição de ingênuo! Que grave responsabilidade não assumimos conservando em nosso lar, junto de nossos filhos, essas criaturinhas que hoje embalamos descuidosas, para amanhã vê-las talvez convertidas em inimigos de nossa tranquilidade, e quiçá mesmo de nossa honra! (KUHLMANN JR., 1998, p. 83).

A creche, portanto, não surgiu como um direito dos trabalhadores ou de seus filhos, mas como donativo de filantropos, que apoiavam o atendimento às crianças desvalidas em entidades assistenciais. Essas instituições objetivavam cuidar da criança *carente*, como forma de moralizar a *pobreza* e proteger a sociedade dos malefícios que a infância *desassistida* poderia produzir no futuro. É interessante notar que a creche surgiu, no Brasil, não para atender os filhos das operárias, que ainda eram em pequeno número, mas às mães trabalhadoras domésticas, característica mantida, ainda hoje.

²³ A respeito das *Casas dos Expostos*, ver Priore (1991) e Mello (2001).

A implantação das creches aconteceu influenciada pelo ideário higienista²⁴ e moralista, em que a família de baixa renda era considerada incompetente para educar suas crianças adequadamente. Seu projeto, que possuía propósitos educativos e objetivos educacionais específicos, privilegiava a formação moral e manual em detrimento do aspecto intelectual. Educar significava moldar para a submissão. As rotinas da instituição demonstravam esse espírito, nas práticas pedagógicas que se traduziam em um cuidado massificado e na atitude desqualificar e humilhar o pobre, ao lhe apresentar o atendimento como oferta. O projeto pedagógico das creches, portanto, extrapolava a criança. Visava, por meio de suas práticas sanitárias e moralizadoras, disciplinar a família das classes populares.

Os congressos que abordavam a assistência à infância, realizados nas primeiras décadas no Século XX, no Brasil, recomendavam, com frequência, a criação de creches pelas indústrias, como uma das medidas necessárias no contexto da regulamentação do trabalho, particularmente o feminino. Essa consistia, também, em uma das reivindicações do movimento operário incipiente. (OLIVEIRA, 2002)

Atendendo a essas reivindicações e recomendações, foi fundada, em 1889, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Kuhlmann Jr. (1998) cita exemplos de várias outras creches e escolas maternas criadas em indústrias. Alguns empresários foram, gradualmente, modificando a maneira repressora, utilizada, até então, de lidar com as reivindicações trabalhistas, concedendo alguns benefícios como forma de enfraquecer e controlar o movimento operário. Desse modo, além de liberar a força de trabalho feminina para a atividade laboral e assegurar a sobrevivência das crianças das classes populares, a creche constituiu-se em um lugar privilegiado de controle social.

O projeto de industrialização e urbanização, que se implantou, naquela época, acarretou uma série de tensões na vida das pessoas, nos centros urbanos, que não possuíam infra-estrutura em termos de saneamento básico, moradia, dentre outros. No contexto, em que a sociedade civil reivindicava medidas paliativas a esses problemas, a política de atendimento à criança pequena começou a dar os seus primeiros passos, marcada por uma forte conotação sanitária e assistencialista.

Kuhlmann Jr. (1998, p. 183) afirma que a base de atuação pedagógica dessas

²⁴ No Capítulo II, deste trabalho, deteremo-nos mais no higienismo, ao analisar a trajetória histórica da família urbana brasileira.

instituições constituía-se “em uma concepção preconceituosa de pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados”.

Os *jardins de infância*, destinados aos filhos da elite, surgiram, na mesma época que as creches, no Brasil. Essas instituições, apesar de diferenciadas por idades e classes sociais, não representavam iniciativas independentes, visto que a prática pedagógica desenvolvida em seu interior era norteadada pelo mesmo espírito higienista, moralista e disciplinador.

Os primeiros jardins de infância brasileiros foram criados, por iniciativas particulares, no Rio de Janeiro e na Bahia, em 1875, e, em São Paulo, em 1877. O primeiro jardim da infância público foi criado, no município da corte, em 1886, como uma educação preliminar à escola, com duração de três anos, integrado ao ensino primário. Mesmo municipal, esse último atendia aos filhos da burguesia paulistana. Essas instituições assentavam-se na pedagogia de Friedrich Wilhelm Froebel, que propunha uma educação integral, baseada no respeito e na liberdade. Diferentemente das casas assistenciais, existentes até então, o criador dos jardins de infância destacava a dimensão educativa, que deveria ser organizada por meio de um currículo centrado na criança. (MERISSE, 1996)

Apesar de assumirem os mesmos pressupostos higienistas, os jardins de infância, destinavam-se aos filhos da elite, seja em instituições particulares ou públicas. Seus criadores e/ou defensores seus criadores e defensores, para atrair as famílias abastadas, utilizavam um vocabulário pedagógico, em que se fazia questão de distingui-los das creches e dos asilos.

Essas instituições sofreram forte influência do ideário froebeliano, que objetivava educar as crianças para uma cidadania responsável, como uma forma de contribuir para a formação de uma nova sociedade _ moderna, civilizada e científica. Nessas instituições educativas predominava a preocupação com a formação moral, voltada para a disciplina, a obediência e a polidez, num ambiente formador bastante rico e diversificado, em consonância com o status e o poder de sua clientela (ARAÚJO e ANDRADE, 2001, p. 158).

A criação das creches e jardins de infância não obteve o consenso dos educadores, das instituições e da sociedade da época, pois se compreendia que a atribuição de cuidar e a educar a criança pequena era, primordialmente, da família e da mãe. Segundo Vieira (citado por KUHLMANN JR., 1998), mesmo os autores que defendiam a criação da creche, a qualificavam com a expressão “um mal necessário”, para justificar a sua implantação.

Apesar dessas controvérsias, a afirmação da necessidade das creches partia da possibilidade de colaborar para que a mulher trabalhadora pudesse exercer o seu papel materno. Os argumentos ao seu favor advinham dos saberes jurídico, médico e religioso, que se aglutinavam na gestação de uma política assistencial, que tinha seu principal sustentáculo na questão da infância.

Durante toda a República Velha foi se desenvolvendo uma política de atendimento à criança pequena, com nítida distinção de classe social. Foram implantadas pré-escolas e jardins da infância, para os filhos das camadas médias e superiores da sociedade. Para os filhos de ex-escravos, operários e trabalhadores em geral, implantou-se um arremedo de creche: entidades, geralmente particulares, em sua maioria, vinculadas a associações filantrópicas ou religiosas e algumas poucas às empresas. O Estado, que, particularmente, na virada do Século XIX para o Século XX, começou a ser mais exigido com relação à solução dos problemas da infância, agia, principalmente, como regulador das entidades privadas.

Destacamos, nesse período, a criação, em 24 de março de 1899, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI), pelo médico Arthur Morcovo Filho, que tinha como objetivo atender crianças menores de oito anos; regulamentar o serviço de amas de leite; velar pelos *menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas*; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; criar maternidades, creches e jardins da infância (MERISSE, 1996).

Esse instituto foi a entidade de assistência e proteção à infância mais importante da Primeira República²⁵. Foi fundado em uma época em que havia um interesse muito grande pela criança, pois o projeto político arquitetado para o país implicava em moldar, no infante, o futuro adulto desejado para o país, que pretendia se unir às nações civilizadas.

Além de contribuir para a criação de várias instituições, o IPAI, foi um importante organizador de encontros e de publicações na área da infância e tornou-se o irradiador, no Brasil, da chamada *assistência científica*: um conjunto de concepções resultantes da união entre a ciência e a ideologia do progresso permanente, que visava o controle, a submissão das classes populares e a prevenção da luta de classes. Como seus princípios baseavam-se no preconceito contra a pobreza, enfatizava a formação moral, em detrimento da intelectual (MERISSE, 19996, KUHLMANN JR., 1998).

²⁵ Em 1929, o IPAI já possuía 22 filiais em todo o país, 11 delas com creches.

Vale destacar o caráter descentralizado da legislação educacional, até a década de 1930, o que favoreceu o aparecimento de iniciativas isoladas como a regulamentação da Escola Maternal em São Paulo, pelo Decreto nº 3.708, de 30 de abril de 1924. Esse tipo de instituição destinava-se a oferecer a educação física, moral e intelectual para os filhos dos operários. Consistia em uma versão popular dos jardins-de-infância, adotando, inclusive, a metodologia froebeliana. Em 1933, o Código de Educação regulou o ensino pré-primário, que englobava a seção Maternal (para crianças de dois a quatro anos) e o jardim-de-infância (para quatro a sete anos).

Destaca-se, naquela época, o Movimento da Escola Nova que atribuía à educação o papel impulsionador das mudanças sociais necessárias ao país. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, divulgado em São Paulo, em 1932, propunha a inclusão do pré-primário no sistema de ensino público paulista. Entretanto, assinala, Merisse:

a ação educacional junto às crianças pequenas, tanto a realizada pelo Estado como a que foi promovida por diferentes tipos de organizações não-governamentais, não se fará através da creche, mas sim por meio de outras instituições pré-escolares, como a escola maternal e o jardim da infância. (1996, p.52),

Por volta das Décadas de 1930 e 1940, a educação infantil, no Brasil, caracterizava-se por uma prática elitista e seletiva. As poucas creches existentes fora das indústrias permaneciam sob a responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Em várias cidades brasileiras, classes pré-primárias e jardins-de-infância eram instituídos junto a grupos escolares. O atendimento à criança pequena ocorreu, até a última década do Século XX, de forma desintegrada, em creches, jardins-de-infância, pré-escolas e parques infantis.

A partir de 1930, o governo federal assumiu oficialmente a educação infantil, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que começou a se configurar como um elemento da modernização econômico-social, vivido no país.

Oliveira (2002) enfatiza a presença do Departamento Nacional da Criança (DNCr), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, no período de 1942 a 1960. Propunha um atendimento basicamente médico, calcado na idéia de que a medicina preventiva seria a melhor maneira de enfrentar os problemas, tanto da criança quanto da família, a principal responsabilizada pela situação da infância. A atuação do DNCr pautava-se na crença de que a responsabilidade oficial no atendimento materno-infantil deveria assentar-se na puericultura, compreendida como uma atualização do movimento higienista surgido no

Século XIX. Buscava reduzir a mortalidade infantil e formar um novo homem compatível com a nova ordem capitalista pretendida para o Brasil. Os puericultores valorizavam o aleitamento materno, enfatizavam a limpeza e a assepsia do ambiente e prescreviam uma rígida rotina, com horários para a alimentação, descanso, exercícios físicos, banho de sol e um controle intenso da higiene. (MERISSE, 1996)

Em 1953, o Ministério da Educação e Saúde foi dividido e o DNCr permaneceu na pasta da Saúde, sendo substituído, em 1970, pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil. Vale ressaltar que o lugar ocupado pela atenção à infância, articulada aos órgãos responsáveis pela saúde e pela assistência, nos dá indicação do caráter que esse atendimento assumia.

Nesta época, organizou-se, também, o Serviço de Assistência ao Menor – SAM - articulado ao Juízo de Menores, vinculado, pois, ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Destaca-se, ainda, no período de 1942 a 1990, o papel da Legião Brasileira de Assistência - LBA, na assistência à infância e à *família necessitada*, criada pela primeira dama Darcy Vargas, para assistir às famílias dos convocados na II Guerra Mundial. Após o término do Conflito, a LBA assumiu a assistência à infância e à maternidade. A escolha desse campo de ação, como uma questão de “defesa nacional”, justificou-se pelos problemas que atingiam as crianças brasileiras, principalmente, na área da educação e da saúde, responsabilizados pelo atraso econômico do país. Pretendia-se organizar os diferentes serviços sociais com os quais o governo se envolvia (RIZZINI, 1995, KRAMER, 1995, MERISSE, 1996).

Instituída em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por meio do Art. 389, tornou obrigatório o oferecimento de “um lugar apropriado, onde fosse permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.” A empresa poderia, porém, optar pela alternativa de celebrar convênios com instituições que oferecessem o serviço, o que era bem mais prático e barato.

Na mesma década, em 1946, foram criados o Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Social do Comércio (SESC), cujos recursos passaram a financiar diferentes tipos de atendimento para os filhos dos comerciários e industriários, inclusive, na educação infantil.

Nas décadas de 1940 e 1950, em função das obrigações da CLT e da influência do DNCr e do SAM, criou-se um grande número de creches. Isso não quer dizer que a lei

tenha sido efetivamente cumprida. Uma das maneiras que as empresas encontravam para burlá-la era a celebração de convênios com entidades fictícias. Apesar disso, a legislação impulsionou, de certa forma, a criação de creches, porém contribuiu para a consolidação da idéia de que esses equipamentos sociais constituem-se em direitos das mães trabalhadoras.

O fim do Estado Novo e o retorno à democracia, na década de 1950, foi marcado por um período de liberdade política, que possibilitou uma crescente organização da sociedade civil, principalmente das associações de camponeses, de sindicatos de trabalhadores urbanos e de entidades estudantis, que se mobilizaram para reivindicar mudanças estruturais na sociedade. Nesse contexto, destaca-se o papel do Movimento Feminista, que contribuiu para a promoção de importantes mudanças na mentalidade e para a emergência de novas concepções e práticas, principalmente, no âmbito das relações familiares e da educação da infância.

Com o golpe militar de 1964, implantou-se um modelo de atendimento à criança assistencialista e repressor. Uma das primeiras medidas governamentais foi a extinção do SAM e a criação da Fundação do Bem Estar do Menor – FUNABEM, em nível nacional e, no estadual, as Fudações Estaduais de Bem estar do Menor – FEBEN-s, cujo campo de atuação extrapolava a faixa etária da educação infantil e concentrava-se nos *menores* “abandonados”, infratores”, de conduta anti-social” e em “situação de risco”.

Na década de 1960, durante o período de maior repressão política já experimentada, no Brasil, a assistência passou a reger-se pelo princípio do *desenvolvimentismo*, que vem opor-se ao *paternalismo*. Os programas da LBA marcaram-se pelo assistencialismo clientelista, que atingiram seu auge, na década de 1990, quando a primeira dama da época provocou a desestruturação da instituição, em decorrência de uma postura acintosamente corrupta. (RIZZINI, Irmã, 1995)

Na conjuntura política autoritária das décadas de 1960 a 1980, a “questão do menor” foi identificada com a ideologia da segurança nacional e passou a ser tratada, diretamente, pela forte presença do Estado, no enfrentamento das questões sociais. Os programas de atendimento ao *menor* norteavam-se por uma pedagogia do controle e da contenção disciplinar e na concepção de infância marcada pela noção da periculosidade (MERISSE, 1996).

A essa noção de periculosidade, acrescentou-se, principalmente a partir da década de 1970, o conceito de *privação*, em que as crianças das classes populares passaram a ser percebidas como *menores carentes*. Esse conceito supõe uma *deficiência* ou uma

inferioridade em relação a um padrão estabelecido, como se faltassem às crianças, rotuladas por esse adjetivo estigmatizante, determinados atributos, atitudes ou conteúdos, que precisavam ser nelas incutidos. (KRAMER, 1995; MERISSE, 1996; SCHULTZ, 1995)

A partir dessa ótica, considerava-se a criança e sua família as principais responsáveis pelo fracasso escolar. As supostas carências das crianças geravam uma inaptidão lingüística, motora e social e uma incapacidade para aprender e progredir nos estudos. Diante dessa concepção estigmatizadora, propunham-se várias políticas compensatórias, dentre delas a educação pré-escolar, como forma de suprir as carências do meio familiar e social da criança.

Essa compreensão da relação entre as crianças das classes populares e o fracasso escolar, marcada pela ótica da carência, culpabiliza a vítima e “distorce o conceito básico da ‘contradição’ inerente à sociedade de classes, em que a situação marginal e a não-participação são elementos fundamentais para a manutenção da sociedade capitalista” (KRAMER, 1995)

No processo de organização e luta da sociedade civil brasileira pela abertura política e pela democratização do país, no final da década de 1970 e início da década de 1980, um novo conceito de infância consolidou-se: o de criança cidadã, sujeito de direitos e prioridade da família, da sociedade e do Estado.

Pressionada por movimentos sociais, a sociedade política criou novas leis que asseguraram à criança brasileira, desde o nascimento, o direito à educação. Entretanto, no bojo das adequações neoliberais do Estado brasileiro, que ocorreram, na década de 1990, esse direito lhe foi negado de diferentes formas, desde a inexistência de verbas destinadas a efetivá-lo, às políticas aligeiradas de formação de professoras para essa etapa da educação. Diante disso, permanece como desafio a luta a garantia do direito da criança pequena à educação, em instituições que apresentem condições de assegurar-lhes os demais direitos constitucionais.

1.4 - A educação infantil no contexto das políticas educacionais: avanços e recuos

Como decorrência do movimento de grupos organizados da sociedade civil em defesa dos direitos da criança e das contribuições das ciências, que se dedicam ao estudo do desenvolvimento infantil, aumentou em todo o mundo a consciência sobre a

importância da educação das crianças pequenas, em instituições específicas com orientações e práticas apropriadas.

Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, para além daqueles do âmbito do direito da família, tendo por base uma nova concepção de criança, como sujeito de direitos, atribuindo-lhe a condição de cidadã, cuja proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade. Proclamando os direitos da criança, a Constituição Brasileira demonstra maior valorização da infância:

Constituição da República Federativa do Brasil

Art. 227

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A atual Constituição Brasileira reconhece, também, pela primeira vez, o direito à educação, desde o nascimento, como um dos fundamentais da criança e define de quem é a atribuição de assegurá-lo:

Constituição da República Federativa do Brasil

Art. 208

(...)

IV – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 221

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

(...)

II – Os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil. (BRASIL, 1988).

Neste processo de construção dos direitos da criança, vale destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, homologado em 12 de outubro de 1990. O ECA foi considerado pelo UNICEF uma das legislações mais avançadas do mundo, na área da infância e da adolescência, considerado a “carta dos direitos da criança”. Enfatiza o direito à vida, à saúde, à educação, à proteção, à liberdade, à convivência comunitária e familiar, ao lazer, dentre outros. É um instrumento importante na construção da democracia e da cidadania, ao projetar um atendimento descentralizado, com a perspectiva participativa e emancipadora, por meio da criação de conselhos com a representação dos órgãos públicos e das organizações da sociedade civil. Permite a associação da educação e da assistência,

na efetivação do atendimento global da criança. Reconhece o direito da criança pequena à educação infantil, bem como o dever do Estado de oferecê-la:

Estatuto da criança e do Adolescente - ECA

Art. 54

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

(...)

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.
(BRASIL, 1990)

Há, ainda, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em dezembro de 1996, que regulamentou o direito à Educação Infantil e a torna parte integrante da Educação Básica:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (Lei no 9.394/96)

Art. 21

A educação escolar compõe-se de:

1- Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

(...)

Art. 29

A educação infantil será oferecida em

- I) creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade;
- II) pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos. (BRASIL, 1996)²⁶

A legislação prevê, ainda, um conjunto de medidas referentes às condições de funcionamento das instituições de Educação Infantil, o regime de trabalho e a qualificação dos profissionais, formas de vinculação aos sistemas de ensino e outras de natureza pedagógica. Entretanto, deixou lacunas no tocante a garantia de recursos para a Educação Infantil.

Apesar dessas lacunas, não podemos deixar de citar as principais contribuições que esse ordenamento legal vem produzindo na política nacional para a Educação Infantil, como: considerar a criança sujeito de direitos e prever que sua educação deve ser garantida desde o seu nascimento, além de imputar ao Estado a responsabilidade de assegurá-la, em complementação à ação da família. Além disso, estabelece que, apesar de a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil ser dos municípios, deve ser garantida

²⁶ Esse inciso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu alteração por meio da Lei 11274/2006, que torna obrigatório o ensino fundamental a partir dos seis anos de idade e da Resolução 03/2005, que estabelece as normas para a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Entretanto, os vetos da Presidência da República aos artigos 1º e 2º, da Lei 11274 (que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula a partir dos seis anos de idade) conservaram a redação original deste inciso na Lei 9394/1996, com a justificativa que sua alteração feriria a Constituição Nacional. A partir de então, foram emitidos vários Pareceres e Resoluções para elucidar como se dará a efetivação destes preceitos legais. Entretanto, ainda permanecem várias dúvidas quanto à sua implantação, principalmente, quanto à permanência das crianças de seis anos nas instituições de educação infantil.

por meio de um regime de colaboração mútua entre a União, estados, Distrito Federal e municípios.

Ao considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; exige que a habilitação necessária para trabalhar na educação da criança de zero até seis anos seja realizada, em nível superior – embora aceite, também, a formação no nível médio - e que a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino, de modo a promover uma constante associação entre teoria e prática.

É nuclear, em toda essa mudança legal, a compreensão da Educação Infantil como direito da criança e não apenas como uma forma de substituí os pais na sua guarda e cuidado, enquanto esses estão trabalhando. A Educação Infantil passa a ser um direito da criança pequena e deve ir para além daquela recebida de seus pais e sua comunidade, no que se refere à sua abrangência e conteúdo. Além disso, essa etapa da educação, ao ser considerada como a primeira da Educação Básica, passa a fazer parte do Sistema de Educação. Esse processo tem trazido consigo uma reflexão maior sobre o profissional que cuida e educa essa criança – seu papel e sua formação.

A valorização da criança e a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, que se estabelece na atual legislação, implicam em maior exigência na formação dos educadores que atuam com as crianças pequenas. É impossível oferecer um atendimento de qualidade, se os profissionais, que atuam no cuidado e educação das crianças pequenas, não estiverem conscientes de seu papel e equipados teórica e metodologicamente para sua tarefa. Para que a Educação Infantil corresponda às suas finalidades educativas, é necessário que disponha de profissionais com formação inicial e em serviço, com plano de carreira e salários condizentes com a importância de sua tarefa educativa. (SCHLUTZ, 2002; ARAÚJO e BARBOSA, 2004)

Além disso, para atingir a finalidade da Educação Infantil estabelecida pela LDB, as instituições devem deixar de ser meras prestadoras de assistência à criança, desenvolvendo propostas verdadeiramente educativas. Para tanto, devem ser capazes de elaborar um currículo, uma proposta ou um projeto que explicitem valores, concepções e, especialmente, conceitos relativos à infância, educação infantil, cultura, desenvolvimento e aprendizagem, bem como o papel da instituição e do educador em relação à criança, à

família e à comunidade. Para a elaboração e a implantação desse currículo, proposta ou projeto são necessárias condições objetivas mínimas - materiais, financeiras e humanas.

As creches, que tradicionalmente têm limitado sua atuação apenas à guarda e cuidado das crianças, têm que repensar seu atendimento, sua organização e sua gestão, a partir de novos patamares. Tal fato implica em maiores responsabilidades para o professor dessa etapa da Educação Básica: participar da elaboração do projeto político-pedagógico da instituição, contextualizando-o na realidade sociocultural em que se insere e envolvendo os pais e a comunidade na sua discussão, elaboração, implantação e avaliação.

A formação do professor deve possibilitar-lhe atuar não apenas no contato direto com a criança, mas também, na formulação, implementação e avaliação do projeto educativo da entidade em que atua. A participação efetiva e consciente dos professores na elaboração do projeto educativo é condição indispensável para que ele se concretize. O processo participativo contribui para que aqueles que nele se envolvem reconstruam valores e práticas, possibilitando o desenvolvimento de novas posturas para exercer um trabalho educativo de qualidade. A gestão participativa da Instituição de Educação Infantil é, portanto, um elemento fundamental da formação continuada dos professores.

A ausência de políticas públicas voltadas à formação e a valorização do profissional da educação infantil implica num descomprometimento com o atendimento da criança pequena. A criança tem direito à educação de qualidade e o profissional à formação inicial e continuada. É muito importante que se elaborem e se assumam políticas públicas de formação e de profissionalização do professor da educação infantil, para que as instituições, que atendem as crianças pequenas, reorganizem-se para cumprir o seu papel social, contribuindo no desenvolvimento dos educandos, no apoio às famílias e à comunidade, em que se inserem e na transformação da sociedade da qual fazem parte. Para tanto, é fundamental que o professor profissional da educação tenha condições dignas de trabalho, que lhe permitam investir no seu próprio desenvolvimento intelectual, cultural, ético, estético e político, para que possa, desse modo, constituir-se num agente de construção de uma educação infantil de qualidade. Sem essas condições, a legislação que assegura à criança o direito à educação infantil torna-se letra morta. (SCHULTZ, 2002, ARAÚJO e BARBOSA, 2004)

Os avanços na legislação levantam desafios que não são conquistados da noite para o dia. Hoje, a Educação Infantil insere-se na Educação Básica, como resultado do

processo de lutas da sociedade civil organizada, que culminou na aprovação de um novo ordenamento legal, que rege a educação brasileira. Entretanto, a definição de políticas para a área implica em considerá-la como elemento de uma política educacional mais ampla, em que diversos atores e forças sociais interagem. A política nacional de educação extrapola a legislação proposta para organizar a área, efetivando-se, também, por meio do planejamento educacional e do financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, assim como por uma série de ações não-governamentais realizadas no âmbito da sociedade civil (SHIROMA, 2002).

Compreendemos que as políticas educacionais para a Educação Infantil devem ser analisadas, no processo de mudança do papel das políticas sociais e de redefinição das atribuições e da atuação do Estado, no contexto da transnacionalização do capitalismo, em que os governos têm se distanciado da função de garantir o bem estar social, passando de produtores de bens e serviços, para reguladores desse processo, transformando-se em um Estado-avaliador.

O Ensino Fundamental, de meta prioritária dos governos, tem se tornado praticamente meta exclusiva, em detrimento de outras etapas, níveis e modalidades da educação escolar. Dentre os mecanismos acionados pelo Ministério da Educação (MEC), que demonstram essa perspectiva na ação estatal, estão os programas federais criados ou reformulados nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) para induzir a municipalização. Desses podem-se destacar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF - e o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, que, ao condicionarem a distribuição e/ou transferência de recursos à quantidade de matrículas efetuadas no ensino fundamental no município e/ou nas escolas, alteraram decisivamente a relação entre a participação estadual e municipal na oferta de educação escolar nas suas diferentes etapas constitutivas. Desse modo, alteraram-se significativamente os padrões de oferta e de atendimento dos governos subnacionais, no que se refere ao conjunto da Educação Básica, visto que o fundo em questão focalizava apenas o ensino fundamental²⁷.

²⁷ Cury (2002), ao analisar o impacto da Emenda no 14/96 e a Lei no 9.424/96, que instituiu o FUNDEF, afirma que a manutenção dos vínculos orçamentários constitucionais foi uma importante conquista para as políticas educacionais, num momento em que os órgãos internacionais apregoam a retirada do Estado de áreas sociais como a habitação, saúde e educação. Por outro lado, considerado o conceito de Educação Básica, instaurado pela LDBEN, como direito de cidadania e dever do Estado, os recursos vinculados deveriam estar voltados para a manutenção e o desenvolvimento da educação escolar cobrindo suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Desse modo, a focalização da política educacional

A subvinculação obrigatória de recursos entre os membros da federação representa um imperativo de suma importância para que os municípios sejam obrigados a investir no Ensino Fundamental (o que nem sempre ocorria), sob pena de perda de recursos. Em contrapartida, criou-se uma situação difícil para os Estados quanto ao atendimento da demanda pelo Ensino Médio e para os municípios com relação à Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil, que ficaram fora do FUNDEF, o que comprometeu a sustentabilidade de ações nessas áreas e a garantia do cumprimento do dever do Estado em assegurar os direitos proclamados pela LDBEN, pelo ECA e mesmo pela Constituição Federal.

Embora o FUNDEF tenha se mostrado importante para impulsionar a universalização do ensino fundamental obrigatório e aumentar o salário dos professores, nos estados e municípios, em que essa remuneração era menor, às vezes, até abaixo do salário mínimo, o fundo não enfrentou o desafio do financiamento da Educação Básica, como um todo, pois não criou mecanismos que incluíssem a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Na atual legislação brasileira, o atendimento à Educação Infantil não é prioridade de nenhuma instância, visto que a União ficou responsável pelo Ensino Superior, os estados, pelo ensino médio e os municípios, pelo ensino fundamental. Ao insinuar uma parceria entre municípios, estados e governo federal, a legislação, na realidade, diluiu as responsabilidades em relação à educação infantil.

Diante desse quadro, os movimentos organizados da sociedade civil, que haviam se articulado para conquistar que o direito à Educação Infantil estivesse assegurado na legislação educacional nacional, dos estados e dos municípios da federação, assumiram uma nova bandeira de luta: a transformação do FUNDEF em Fundo para a Valorização da Educação Básica – FUNDEB, um fundo único, que contemple toda a Educação Básica, ou seja, um. O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, pela Lei 10.172/20001 já fazia referência à necessidade da criação deste fundo único.

Em 1999, foi apresentada a primeira proposição legislativa acerca do FUNDEB, a Proposta de Emenda Constitucional - PEC - 112/1999. Em 2003, a PEC 109/2003 propôs a criação de um fundo específico para cada nível da Educação Básica. Em 2004 realizou-se uma série de colóquios pelo país, com o objetivo de debater a proposta do FUNFEB, com o

no ensino fundamental gratuito, obrigatório, presencial, na faixa etária de 7 a 14 anos, acaba por significar o recuo quanto à universalização das outras etapas da educação básica.

apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE e Movimentos como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação - o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - CONANDA e o Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil MIEIB.

Em 2005, foi apresentada pelo poder executivo a PEC 205/2005, que não incluía as creches, atendendo à demanda de alguns setores dos governos estaduais. O projeto original do governo incluía, no FUNDEB, apenas a criança de quatro a seis anos de idade em pré-escola. Silenciava-se, porém, sobre a educação das crianças de zero a três anos, em creche. Diante disso, houve grande mobilização nacional de várias entidades para incluir as creches no FUNDEB.

A substituição FUNDEF pelo FUNDEB, apesar de trazer inovações importantes, como a unificação em um mesmo fundo de toda a Educação Básica, mantém a mesma lógica do antigo do ponto de vista contábil. Os debates realizados em torno da PEC não modificaram duas questões essenciais do modelo de financiamento que orientou o antigo recurso, no que diz respeito ao regime de colaboração entre os entes federados para garantir uma política universalista de atendimento aos educandos. A segunda é quanto ao papel da União, visto que o custo aluno/ano do FUNDEB está abaixo do cálculo do critério legal.

Desde a implantação do FUNDEF, a União vem descumprindo o valor do Custo Aluno Mínimo estipulado em lei, que corresponde à média nacional, o vem banalizando a Constituição e o sistema democrático do País, uma vez que, até hoje, não houve qualquer consequência ou penalização por esse descumprimento. É fundamental que a União assuma um papel ativo e participe da garantia de padrões mínimos de qualidade para o ensino público.

O controle social dos recursos do FUNDEF estava previsto para acontecer a partir dos Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF. No entanto, a experiência tem mostrado a baixa eficácia de controle social desses espaços. Considerando que o FUNDEB movimentará somas mais vultosas de recursos, torna-se ainda mais indispensável que a lei determine a constituição de instâncias e mecanismos de controle social efetivos e eficazes.

Para garantir uma Educação Infantil com a qualidade necessária, é imprescindível, que se garantam recursos para a sua viabilização, portanto, para evitar

retrocessos, necessário se faz que as entidades da sociedade civil organizadas²⁸ em defesa dos direitos da criança permaneçam mobilizadas, durante o processo de elaboração e aprovação da Lei Complementar que regulará o FUNDEB.

Diante da política educacional brasileira, que vem sistematicamente negando às crianças o que a sociedade civil lutou para ser regulamentado na Constituição Brasileira, no ECA, na LDBEN e na PEC, os educadores não podem permitir o enfraquecimento de sua articulação em defesa da Educação Infantil. Devem continuar denunciando o que vem acontecendo, tanto no nível da legislação, das políticas de Estado e de governos como no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Hoje, continua imprescindível a realização de estudos, pesquisas e projetos que contribuam para o avanço do direito da criança pequena à educação infantil com a qualidade que ela merece como sujeito social e prioridade da família, da sociedade e do Estado. Acreditamos que uma das tarefas dos pesquisadores da infância é desvelar a compreensão que as famílias e educadoras de crianças pequenas possuem sobre as políticas públicas.

²⁸ Participaram representantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Mieib (Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil), Conanda (Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), Articulação de Mulheres Brasileiras, Ágere, Andi (Agência de Notícias dos Direitos da Infância), CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), Omep (Organização Mundial de Educação Pré-Escolar), Rede de Monitoramento Amiga da Criança, Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Uncme (União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação), Gife (Grupo Institutos, Empresas e Fundações), MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), Fórum Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Instituto Ethos, Marcha Mundial de Mulheres, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) vários sindicatos, além de deputadas e senadoras da Frente Parlamentar dos Direitos da Criança e do Adolescente.

CAPÍTULO 2

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA DIVERSIDADE NA FAMÍLIA URBANA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Inicialmente, neste capítulo, apresentaremos a origem etimológica da palavra *família*, a fim de compreender a gênese das relações de poder, que se dão no seu interior. Em seguida, questionamos a idéia da existência de uma família universal, propondo uma revisão de conceitos e preconceitos, por meio de uma reorientação de nosso olhar para as diferentes formas de organização e dinâmicas familiares que se constituem, no decorrer das histórias das pessoas e das sociedades. Em seguida, tecemos algumas reflexões sobre a trajetória da família urbana brasileira, a fim de situar historicamente o processo de construção da estrutura familiar contemporânea.

O objetivo dessa reconstituição não é relatar a história, contar fatos, mas buscar elementos determinantes na organização dos conceitos e na formação das representações sociais de família que permeiam, hoje, a consciência dos pais e professoras das crianças atendidas por uma creche filantrópica, em Goiânia.

Partimos de uma compreensão de que sociedade é dinâmica e está em constante movimento, como resultado da relação contraditória entre o trabalho humano e a natureza. As pessoas não atuam e se relacionam, em condições escolhidas por elas, mas naquelas herdadas do passado. Condições essas, marcadas por polaridades e conflitos que são o motor de sua superação. Com esse olhar, procuramos recuperar a gênese da família urbana brasileira e as transformações pela quais passou, no curso da história, a fim de compreender como essa história marcou os significados de família presentes nas concepções dos sujeitos dessa pesquisa.

Se analisarmos a história da família no Brasil, podemos perceber que a diversidade de arranjos familiares não é uma novidade da contemporaneidade, mas está presente desde o início da colonização brasileira, ou melhor, é anterior a ela, visto que na

América pré-colombiana, coexistiam povos com culturas e organizações familiares bem diferenciadas.

A bibliografia sobre família, geralmente, analisa as transformações vividas na dinâmica familiar, sem a necessária articulação com o contexto sócio-histórico em que essas acontecem. A reflexão que realizaremos, neste capítulo, pretende alargar os horizontes do olhar sobre a família brasileira, numa perspectiva sócio-histórico-dialética, portanto, observando determinadas categorias de análise, tais como historicidade, totalidade, contradição. Nessa perspectiva, torna-se necessário considerar a família à luz dos contextos nacional e mundial.

2.1 -Conceito de família: discutindo preconceitos

Szymanski (2002, p.10) conceitua família como:

[...] núcleo em torno do qual as pessoas se unem, primordialmente, por razões afetivas, dentro de um projeto de vida comum, em que compartilham um cotidiano, e, no decorrer das trocas intersubjetivas, transmitem tradições, planejam seu futuro, acolhem-se, atendem os idosos, formam crianças e adolescentes.[...]

Este conceito possui uma flexibilidade que o possibilita abarcar diferentes configurações familiares. O eixo sobre o qual ele se estrutura é o papel afetivo e socializador da família. Entretanto, nem sempre foi esse o eixo central que movia sua constituição, este grupo social assumiu diferentes organizações e papéis, nem sempre oferecendo a mesma base de apoio às suas crianças.

A origem etmológica do termo “família” remonta-se à palavra latina *famulus*, que designava o *escravo doméstico*. Esse termo foi criado pelos romanos para identificar uma instituição social, que surgiu no interior das tribos latinas, ao adotarem a agricultura e o trabalho escravo, que se tinha como característica ser chefiada por um homem que possuía o *paterpotesta* (poder de vida e morte) sobre a mulher, os filhos e certo número de escravos. (ENGELS, 1964), Desde então, a palavra “família” tem sido utilizada, em diferentes momentos históricos, por pessoas de culturas diversas, para designar agrupamentos sociais e instituições com estrutura e funções bastante diferenciadas. Em um mesmo tempo histórico, como na contemporaneidade urbana brasileira, existem diversas possibilidades de arranjos e configurações familiares.

Para Mello (1995), não existe essa abstração que é a *família* universal e única. As muitas utilizações variadas desse termo exigem que se especifique de que família se trata: em que lugar vive, a qual estrato social pertence, em que época se situa. Portanto, para se realizar uma análise conceitual da família, é impossível qualquer pretensão de universalidade. De fato, a generalização do conceito de *família*, para designar instituições e grupos sociais tão diversos historicamente, acaba por ocultar as diferentes formas de organizações familiares.

No Brasil, pesquisadores das mais diversas áreas têm procurado compreender as diferenciadas formas de organização e dinâmicas familiares produzidas no decorrer da história. Acreditamos ser esta uma tarefa complexa, pois exige a revisão de conceitos e preconceitos, para perceber a existência de formas de composição e vínculos familiares diferenciado, que representam o esforço em se realizar arranjos necessários para viabilizar a existência de uma família. Esses modelos alternativos à família nuclear seguem padrões de autoridade e hierarquia e procuram suprir as necessidades afetivas e materiais de seus membros. (REIS, 1984, SARTI, 1996)

Se, historicamente, podemos observar diversas composições familiares, que apresentam características variadas, em um único momento histórico, também, coexistem modelos familiares distintos, embora sempre exista um modelo hegemônico ou predominante.

Calderon e Guimarães (1994) analisam a ampliação desses arranjos familiares, principalmente, nas últimas duas décadas do século XX e os agrupam da seguinte forma:

1. famílias com base em uniões livres, sem o casamento civil e/ou religioso;
2. famílias monoparentais, com chefia feminina, decorrente de diversas situações;
 - 2.1. divórcio, separação e/ou abandono do componente masculino;
 - 2.2. mães-solteiras (adolescentes ou não), que assumem seus filhos;
 - 2.3. mulheres que decidem ter filhos, sem o casamento e o convívio com o pai da criança ('produção independente');
3. famílias formadas por casais homossexuais, com ou sem a presença de crianças (filho (a) de outros relacionamentos / sobrinho / parente / criança abandonada);
4. famílias formadas por pessoas convivendo no mesmo espaço, sem vínculos de aliança ou consangüinidade, mas com ligações afetivas de mútua dependência e responsabilidade.

Esta diversidade de arranjos familiares se confirmou na pesquisa *Desenhos de família, criando os filhos: a família goianiense e os laços parentais*, (Sousa e Rizzini, 2001), realizada em Goiânia, em que foram identificados doze desenhos familiares:

1. Nuclear simples – família constituída pelo casal em que ambos tiveram apenas uma união e têm ou já tiveram filhos;
2. Mononuclear – família constituída pelo casal, em que ambos tiveram apenas uma união e nunca tiveram filho(s);
3. Monoparental feminina simples – organizada em torno da figura feminina, que não tem companheiro co-habitando;
4. Monoparental masculina simples – organizada em torno da figura masculina, que não tem companheira co-habitando;
5. Nuclear extensa – Família constituída pelo casal, em que ambos tiveram apenas essa união e têm ou já tiveram filho(s), com agregados adultos (maiores de dezoito anos) morando juntos;
6. Nuclear com avós cuidando dos netos – Família constituída pelo casal de avós, que cuidam e educam os netos de menos de dezoito anos;
7. Nuclear reconstituída - Família constituída pelo casal, em que um deles ou ambos já tiveram mais de uma união conjugal;
8. Nuclear com criança(s) agregada(s) - família constituída pelo casal em que ambos tiveram apenas uma união e têm ou já tiveram filha(s) biológicos, com criança(s) que não são filho(s) morando juntos;
9. Monoparental com criança(s) agregada(s) – família organizada em torno da figura feminina ou masculina, que não tem companheiro (a) co-habitando, que têm ou já tiveram filho(s) biológicos, com criança(s) que não são filha(s) morando juntos;
10. Monoparental feminina extensa – família organizada em torno da figura feminina, que é mãe e não tem companheiro co-habitando, com agregados adultos (maiores de dezoito anos), morando juntos;
11. Monoparental masculina extensa – família organizada em torno da figura masculina, que é pai e não tem companheira co-habitando, com agregados adultos (maiores de dezoito anos), morando juntos;
12. Atípica – família organizada em torno de adultos ou adolescentes, com ou sem vínculos sanguíneos, sem a presença dos pais, que co-habitam por questão de sobrevivência material e/ou afetiva; pessoas que moram sozinhos, casais de

homossexuais femininos ou masculinos.

Em todas essas situações, as famílias encontram-se organizadas de maneiras diferentes, de acordo com suas próprias necessidades e possibilidades, para enfrentar os São desafios contemporâneos com os quais a família se defronta.

Até algum tempo, tais variações eram consideradas como indicadoras da desestruturação familiar em processo, na sociedade brasileira. Apenas, recentemente, tal fenômeno passou a ser compreendido como recomposições nas relações de familiares. Independente da maneira como a família se estrutura e os desenhos que assume, ela é um importante grupo no qual as pessoas, adultos e crianças constroem e reconstróem sua subjetividade. Na busca pela solução coletiva de garantir a sobrevivência material e afetiva de cada um e do grupo, a família constitui-se em um importante espaço de socialização e de vivência democrática (ou não).

Acreditamos que a compreensão da construção histórica da diversidade de arranjos familiares pode contribuir para diminuir preconceitos e aprofundar o conhecimento sobre a família contemporânea: suas diferentes estruturas, as relações que seus membros estabelecem entre si e com o mundo, bem como as estratégias construídas para preservar e educar as gerações mais novas.

2.2 - História da família urbana brasileira

O propósito desse item é expor algumas reflexões sobre a trajetória da família urbana brasileira, a fim de situar historicamente o processo de construção da estrutura familiar contemporânea e das relações dialéticas que seus membros estabelecem entre si e com a realidade mais ampla. Não pretendemos, porém, narrar a história da família brasileira, mas buscar compreender como se constituíram os conceitos e representações acerca da família, tomando por base a realidade concreta, em que ela se desenvolveu, numa perspectiva de totalidade, isto é, procurando compreender a família brasileira, enquanto uma “síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso.” (MARX, 1977)

2.2.1 – A família no Brasil Colonial: desenhos e relações

A compreensão histórica da família brasileira passa, necessariamente, pela política colonial mercantilista implantada por Portugal, na América. No Brasil, a riqueza, inicialmente, provinha do cultivo da terra e da produção do açúcar para abastecer o mercado europeu, possibilitando novo impulso à acumulação do capital mercantilista. Antes da implantação da grande lavoura produtora de cana de açúcar, a atividade de maior interesse do explorador era a extração de madeira e de metais preciosos.

Nos primeiros tempos da colonização portuguesa na América, a chegada constante de novos contingentes populacionais imprimia uma característica essencial na vida no novo mundo: a intensa mobilidade, em contraposição à estabilidade do velho mundo. A população da colônia, móvel, instável e dispersa, por mais que se sentisse representante da mãe-pátria nas novas terras a desbravar, foi ganhando traços bem característicos. Diante desta realidade, as formas tradicionais de organização familiar predominantes, na Europa, não puderam ser adotadas no Brasil, visto que as condições concretas para sua efetivação eram completamente distintas daquelas em que se originaram, o que em origem a novas configurações familiares. As contradições geradas no confronto entre o ideal de família trazido pelos colonos portugueses e as condições concretas de vida na Colônia forçaram a construção de novos modelos possíveis, no conjunto de determinações que constituíam o Brasil Colonial. Nestes novos modelos poderemos encontrar elementos de permanência e de mudança, traços dos originais, modificados pelas exigências da realidade concreta.

Mesmo depois da instalação dos grandes empreendimentos agrícolas, a característica da dispersão da população colonial pelo território mantém-se, em função do modelo de ocupação e de organização adotado: o sistema de *plantation*, que se assentava na grande propriedade monocultora, baseada na exploração do trabalho de escravos de origem africana. O objetivo deste modelo consistia na exploração predatória visando o enriquecimento da metrópole. Como consequência, assim que se esgotavam os recursos naturais do local em que se instalava, torna-se necessário o deslocamento e a exploração de novas áreas, imprimindo um caráter itinerante à ocupação e ao povoamento da colônia. O nordeste brasileiro constituiu-se uma exceção no mundo colonial, visto que, a extraordinária fertilidade do solo massapé garantiu a consolidação e a permanência da lavoura canavieira por vários séculos.

De todas as características das populações coloniais, talvez as mais relevantes sejam a diversidade e a clivagem, que a cindia em dois estratos principais: os que eram obrigados ao trabalho e aqueles que os forçavam. Em decorrência da forma que se organizou a produção, a cultura e a distribuição da terra, no Brasil, não foi possível o desenvolvimento da pequena propriedade, nem de um grande número de atividades em que se empregasse o trabalho livre. A principal ocupação, durante o período colonial, consistia no trabalho rural, realizado, predominantemente, na grande propriedade rural, monocultora e escravista. Por isso, até a o século XVIII, era medíocre e incipiente a vida urbana. Poucos eram aqueles que se dedicavam ao comércio volante, ou possuíam alguma tenda de negócios. Também eram escassos aqueles chamados oficiais mecânicos e os pequenos proprietários rurais.

O escravismo colonial se desenvolveu dentro do contexto histórico do mercantilismo colonial, como uma forma de relações de produção com características totalmente diferentes de outros momentos da história da humanidade. Cada *plantation* constituía-se em uma unidade de produção, que operava independentemente de seus vizinhos. Dependia, porém, de insumos provenientes do exterior e tinha que comercializar seus produtos externamente, para poder subsistir. Tal fato fazia com que, contraditoriamente, à aparente auto-suficiência, cada *plantation* estivesse vinculada com o capitalismo mundial da Europa, África e América do norte Ásia. A Europa consistia-se no basilar mercado consumidor dos produtos das colônias e de onde provinham os principais insumos. Da África, vinham os escravos recrutados para o trabalho nas lavouras; das Antilhas, Barbados e Holanda, os administradores.

Ainda, analisando o sistema produtivo das *plantations*, cabe discutir a força de trabalho e as relações de produção. Esse sistema dependia do tráfico negreiro para reproduzir as relações de produção e o processo de acumulação, visto que a própria lógica exploradora do sistema impedia sua reprodução natural. A avidez dos proprietários rurais não permitia que o escravo disponibilizasse de tempo suficiente para trabalhar em sua lavoura de subsistência empobrecendo sua dieta. A falta de cuidados, durante a gravidez e após o parto, reduzia a taxa de fecundidade, bem como de fertilidade feminina²⁹. Os maus tratos geravam uma elevada da mortalidade que, somada à baixa natalidade, tornava o produtor rural dependente do tráfico negreiro.

²⁹ Voltaremos a esse tema, no próximo capítulo, quando abordarmos a infância no Brasil Colônia.

Outra questão fundamental, gerada no interior das contradições das relações de produção escravistas, consistia no controle da população de cativos, que se constituía num contingente bastante elevado, em proporção à população livre. Diante do risco das rebeliões, alguns mecanismos de controle e repressão foram instituídos, tais como: a forma autoritária e paternalista de tratar os escravos, de prepará-los para sua integração na sociedade, sua cristianização e a repressão estatal.

Cardoso e Brignoli (1984) destacam que o controle, a violência e o paternalismo constituíram-se em três faces inseparáveis do sistema escravista. A vigilância da população escrava devia ser constante, bem como o impedimento de meios que permitissem o desenvolvimento de ações coletivas e autônomas. Quando falhavam os meios de controle dos proprietários, o Estado intervinha por meio do aparato jurídico e repressivo.

O sistema de *plantation* exigia uma soma de investimentos bastante elevada, o que exigia sua articulação com financistas, nobres, comerciantes e traficantes de escravos. Por outro lado, forçava a produção interna de todos os insumos possíveis, bem como a exploração excessiva da força de trabalho por meio de jornadas longas e minimização dos gastos com a manutenção dos escravos. A garantia da rentabilidade desse sistema exigia uma administração interna centralizadora e autoritária, o que marcou a organização política, social e familiar no Brasil Colonial.

O contexto em que se insere a organização da família colonial brasileira foi marcado de maneira decisiva pela política econômica de Portugal. A fim de aumentar seus lucros e minimizar os investimentos na colônia, a metrópole adotou a estratégia mercantilista de estimular a iniciativa privada, por meio da concessão de vários favores e privilégios aos senhores rurais, que, durante os três primeiros séculos de colonização, praticamente governaram sozinhos a nova terra. A coroa restringia-se a frear os excessos.

A família latifundiária foi acumulando uma gama de poder, que competia, até mesmo com o da metrópole. No Brasil Colônia, “família” tornou-se sinônimo de “organização familiar latifundiária” e qualquer outra formação social, que pudesse quebrar o mito de sua universalidade, era prontamente aniquilada: a família indígena³⁰, pelo extermínio e pela evangelização; a escrava, pela violência, e a família pobre, pela corrupção, pelo favor e pelo clientelismo (COSTA, 1989, p.36 e 37).

³⁰ A família indígena no Brasil não pode ser analisada como um todo homogêneo. Coexistiam na América pré-colombiana, diversas nações, culturas e etnias, que estabeleceram diferentes tipos de relacionamento entre si e com o colonizador. Este tópico mereceria um estudo detalhado, que, contudo, não é possível, devido aos limites deste trabalho.

O “senhor rural” vivia numa batalha constante contra as adversidades do meio: a terra a desbravar, as insurreições dos nativos e dos escravos africanos, as investidas do Estado, as rebeldias de setores da Igreja. Para que esses diferentes elementos adversos não abalassem a “harmonia” familiar, fazia-se necessário que a família rural impusesse e legitimasse o seu controle e supremacia. A coesão interna transformou-se em uma exigência, para vencer as adversidades externas. Quanto mais unida, mais poderosa tornava-se a família, cujo poder se exercia para fora e para dentro de si mesma. Isso fez com que se gerassem mecanismos de fortalecimento dos vínculos entre seus membros, decisivos em sua organização emocional.

Um dos principais mecanismos de coesão da família patriarcal rural, analisado por Costa (1989), foi a auto-referência, isto é, os interesses do grupo e da propriedade, praticamente, anulavam a possibilidade de orientação individual das condutas dos membros das famílias, que se tornavam verdadeiros clãs, blocos compactos, que giravam em torno da auto-preservação. Outro importante mecanismo de coesão da família colonial era a relação de dependência e obediência à figura paterna, que, por agregar em si as funções militares, empresariais, religiosas e afetivas, gerenciava a família e a propriedade com mãos de ferro. Produzia-se, assim, uma unidade entre os interesses, aspirações e desejos dos indivíduos, que compunham o grupo familiar, em nome da defesa da família e do seu patrimônio.

Costa (1989) adverte que não se deve imaginar, porém, que o modelo de organização patriarcal restringia-se à família “latifundiária”. O exercício de seu domínio fazia com que outras camadas sociais adotassem seu modo de ser, principalmente, nos setores médios da população. Onde houvesse uma família constituída - família branca, é importante ressaltar - proprietária ou não, adotava-se o modelo senhorial nas relações que se estabeleciam entre seus membros. Desta forma, o modelo da família da classe hegemônica transformava-se no modelo hegemônico de família.

As famílias dos poucos profissionais liberais, militares, pequenos comerciantes, organizavam-se de acordo com os padrões da família senhorial. Essa estrutura refletia-se no comportamento dos pais com os filhos, do homem com a mulher, dos adultos com as crianças, das pessoas livres com os cativos, assim como nas articulações entre o privado e o público.

O poder da família senhorial instaurava mecanismos de controle, que iam desde a força física até a incorporação dos filhos “bastardos” à casa grande. Mesmo nos meios

urbanos, esse modelo familiar se repetia e prolongava-se, de modo a tornar a cidade, para o *senhoriato*, uma cidade familiar. As cidades existiam como extensão das propriedades e das famílias rurais, que determinavam desde sua organização econômica, arquitetônica e demográfica, até seu ordenamento jurídico, político e administrativo. Apoiada na legislação municipal portuguesa, a elite econômica articulou seu monopólio sobre a cidade, impondo-lhe seus privilégios e excluía o restante da população do poder. A manutenção da exclusão das demais classes e etnias do poder econômico dava-se por meio do desconhecimento total da ordem política que os regia, mas, principalmente, pela criação de uma rede paralela de relações de parentesco e clientelismo, que atrelava o político a padrões emocionais e personalistas. Esse mecanismo favorecia a camuflagem das relações de dominação, na medida em que:

[...] os afillhados, compadres e agregados tinham a ilusão de que, defendendo o “latifúndio”, defendiam a própria família. Política, justiça e administração passaram, então, a se tornar uma questão de vingança, suborno, corrupção, assassinato e toda a sorte de violências perpetradas contra os opositores do patriarca rural. A submissão pela força, somou-se a sujeição afetiva dos dependentes para com os senhores. Essa relação pai-patrão para com o filho-empregado, o “latifúndio” exportou de seus engenhos e fazendas para as cidades [...] (COSTA, 1989, p.42).

Consideramos importante ressaltar que, embora o modelo da família rural patriarcal tenha se consolidado como hegemônico, não era a única configuração possível e nem a mais comum, visto que “o próprio caráter de uma sociedade estratificada, na qual a condição legal e racial dividia os indivíduos entre brancos e negros, livres e escravos, dificulta a tentativa de buscarmos de norte a sul do país, no mundo urbano e rural e ao longo de quase quatro séculos, padrões semelhantes de vida e de organização familiar, até mesmo no interior de uma determinada camada da população”. ALGRANTI, 1997, p. 85.

Algranti (1997) propõe, como uma das maneiras de tentar compreender o universo doméstico na Colônia, a inserção no interior do domicílio, que se constituiu de fato no espaço de intimidade e convivência do grupo familiar. O domicílio, para a pesquisadora, se sobrepõe à família, visto que essa última se constituiu a partir de diferentes tipos de uniões (sacramentadas, ou não) e, muitas vezes, permaneciam dispersas por longos períodos de tempo, pelas características do modelo de colonização adotado no Brasil. O pai podia apartar-se, provisoriamente, da família, a serviço da coroa, ou devido às suas atividades econômicas; um dos filhos poderia ausentar, em função de alguma expedição para o sertão; as filhas, por se casarem com alguém que morava em outro sítio. Isto sem contar nas

separações, rompimentos ou interrupções dos laços familiares, ocasionados por mortes prematuras decorrentes das adversidades da vida na colônia.

As condições objetivas da vida favoreceram o desenvolvimento de diferentes tipos de domicílios, que abrigavam pessoas de variadas origens. Em algumas casas, reuniam-se apenas as pessoas da mesma família nuclear com alguns poucos escravos, noutras, a família era acrescida por agregados, familiares próximos ou distantes, como irmãs solteiras e mães viúvas. Não era incomum, a presença de filhos ilegítimos, ou de uniões anteriores. Algranti (1997) refere-se à existência de registros de domicílios, em que a esposa e as concubinas do marido conviviam com os filhos legítimos e ilegítimos. Comerciantes partilhavam do mesmo domicílio com seus caixeiros e oficiais, com seus aprendizes. Havia, até mesmo, padres que viviam com suas concubinas, escravas, filhos e afilhados.

A família colonial assumiu formas tão variadas, que a historiografia, atualmente, tem buscado conhecer as minúcias de suas origens, o caráter das uniões, ressaltando sua multiplicidade e especificidades regionais, sócio-culturais e étnico-raciais.

Considero importante ressaltar que, a longa jornada de trabalho escravo, no Brasil, impedia a estruturação da família de origem africana, bem como de qualquer outro grupo de convivência e redes de apoio entre a população negra. Vendidos como mercadorias, os filhos eram afastados de suas mães e, muitas vezes, desconheciam, por completo, sua origem paterna. A escravidão desmantelava a família negra e produzia situações inusitadas como, por exemplo, uma filha de pai livre e mãe escrava, alforriada pelo pai, receber, como herança, seus irmãos, que se tornaram seus escravos de ganho³¹.

Outro aspecto que vale a pena salientar quanto à família escrava é a diversidade de culturas, religiões, línguas e etnias trazidas para o Brasil. Muitas eram as diferenças entre eles mas havia um importante elemento aglutinador: o trabalho compulsório, em condições desumanas.

Nas primeiras décadas do Século XVI, o colono, que vivia nas feitorias, era um homem só, que se misturava com os indígenas, incorporando-se ao modo de vida destes, até mesmo, estabelecendo com eles laços de parentesco, ao casar-se com suas irmãs e filhas. Ao contrário, os colonos das sesmarias, vilas e cidades procuravam viver dentro do padrão cristão europeu. Algranti (1997) aponta, porém, diversos fatores que produziram transformações nas práticas e costumes solidificados no reino, tanto com relação à

³¹Muitas famílias, principalmente as que viviam em cidades e vilas, mantinham alguns escravos, que prestavam serviços, vendiam quitandas, frutas e verduras, ou eram oficiais mecânicos, apropriando-se do produto de seu trabalho.

constituição familiar quanto no que se refere aos padrões de moradia, alimentação, hábitos domésticos, tais como: a distância entre a colônia e a metrópole – que dividia, várias vezes, os componentes de uma família entre os dois lados do oceano – a falta de mulheres brancas, a presença da escravidão negra e indígena, a precariedade dos recursos e a falta dos produtos com que os colonos estavam acostumados a ter acesso no reino, bem como a expansão constante do território, decorrente do modelo predatório de colonização adotado, bem como pela necessidade de ocupação e proteção do vasto território das novas terras descobertas.

Nas fazendas dos Séculos XVI e XVII, as grandes distâncias favoreciam o isolamento, mas não a intimidade. A presença de um grande número de escravos e agregados nos latifúndios e as relações hierárquicas no interior das famílias dificultava a intimidade entre seus membros. Nas cidades e vilas, a sociabilidade acontecia, preferencialmente fora de casa. Todos se conheciam. Pela vestimenta, identificava-se o estrato social a que cada pessoa pertencia. A própria arquitetura não permitia a privacidade. Os ambientes eram pouco definidos e um mesmo cômodo era destinado a diferentes funções. O mobiliário e os utensílios eram restritos ao mínimo necessário. Visitantes, que chegavam a qualquer hora, não se sentiam e nem eram tratados como intrusos.

Na cidade, a rua era minimamente freqüentada, nesta fase da história do Brasil. As famílias permaneciam no interior das casas, mantendo, no meio urbano, a mesma reserva e isolamento da vida rural, que era quebrado, apenas, nas festividades religiosas e cívicas. Esse comportamento refletia-se na arquitetura das casas, que procuravam proteger o seu interior dos curiosos. Além disso, em suas residências urbanas, os grandes proprietários possuíam pomares, hortas e criação de animais, em chiqueiros, galinheiros e, até, currais. Algumas árvores e plantas forneciam a gordura vegetal, para a cozinha e para os candeeiros. Até mesmo, a maioria dos remédios e mezinhas provinha do próprio quintal. Nele, existia, sempre, um ou mais anexos, alguns rústicos, outros melhor edificadas, que abrigavam a casa da farinha, o monjolo, a moenda e a senzala. Como essa organização da residência urbana dos proprietários rurais era imitada pelas demais parcelas da população, mantinha-se a auto-suficiência produtiva das unidades domésticas, nas cidades, o que restringia o incipiente mercado urbano.

O espaço físico e a organização política e jurídica das cidades reforçavam a dominação patriarcal, que era legitimada, também, pela religião, que justificava

teologicamente o mandonismo dos senhores. As relações entre religião e família, no período colonial, foram muito complexas e vivenciadas de maneiras diferentes, de acordo com as circunstâncias históricas. O clero regular e secular, por vezes, divergiu de maneira drástica e assumiu posições muito distintas, diante da família rural. (COSTA, 1989)

Apesar dessas divergências, jesuítas, capelães de engenhos, párocos das cidades, todos partilhavam de crenças comuns e a principal delas era a missão evangelizadora, que estava imbricada no processo de colonização e que fazia de cada português - e de seus sucessores brasileiros - um missionário. Tal crença favoreceu o desenvolvimento do mito de que o senhor rural possuía uma legitimidade, até mesmo canônica, para explorar índios, escravos e brancos pobres.

O pai de família exercia a autoridade suprema sobre os seus membros. Seu poder derivava da sua obrigação moral de orientar espiritualmente e zelar pela religiosidade de toda a família, que não compreendia apenas as pessoas ligadas por laços de sangue, mas, também, todos os escravos, a criadagem, os trabalhadores livres a ele vinculados, bem como todos aqueles ligados, pelo parentesco religioso. Os vínculos entre padrinhos e afilhados eram tão importantes como entre pais e filhos, o que fortalecia as relações de compadrio. Estavam sob o poder do pai de família, também, todas as mulheres, que eram consideradas incapazes juridicamente.

A essa assimilação da natureza social da família ao mundo religioso agregou-se a atitude etnocêntrica e racista da Igreja, que excluía negros, mulatos e mestiços do poder religioso. Esse era mais um dos privilégios da família branca e um dos mecanismos que contribuíram para que a família patriarcal rural dominasse o universo colonial, no Brasil, durante três séculos, tanto no campo como na cidade.

De acordo com Costa (1989), o poderio da família patriarcal rural só começou a diminuir, a partir do Século XVIII, quando a administração portuguesa passou a demonstrar maior preocupação com o controle e a administração das cidades brasileiras. A descoberta do ouro promoveu um processo de expansão das cidades ligadas à extração e comercialização do minério. Com isso, desenvolveu-se uma elite desvinculada dos interesses da metrópole, como negociantes, militares, funcionários públicos, letrados e religiosos, que começaram a se contrapor à exploração econômica de Portugal. A cidade, gradualmente, transformou-se em um foco de questionamento do poder real, que precisava ser dominado.

O Rio de Janeiro passou a ser o principal entreposto comercial do ouro. Com isso, atraiu um contingente populacional a procura de novas oportunidades de ocupação, que se constituiu numa massa urbana propícia às manipulações daqueles que se opunham aos interesses da metrópole. As invasões espanholas no sul tornaram a situação mais crítica, o que exigiu da coroa providências no sentido de controlar os inimigos internos e externos. Uma dessas medidas foi a transferência do Vice-reinado da Bahia para o Rio, que por sua posição estratégica tornou-se um laboratório das tentativas da metrópole de controlar o meio urbano.

Os instrumentos punitivos do aparelho jurídico-policial, porém, mostraram-se incapazes de conter o caos urbano, por diversos fatores, dentre eles o fato de que a justiça e a polícia não tinham poderes suficientes para contrapor os interesses privados, que por tanto tempo prevaleceram na colônia. Outro aspecto que contribuía para essa ineficiência era a lógica punitiva da repressão colonial. Costa (1989) afirmou que não havia, nessa época, a idéia da prevenção ao crime ou da reintegração dos criminosos à sociedade. Embora houvesse a percepção de que o elevado contingente de desocupados e ociosos aumentava a reincidência nos atos delituosos, o atraso econômico e cultural imposto, deliberadamente, à colônia pela metrópole não favorecia a criação de instituições, que desenvolvessem uma disciplina que valorizasse o trabalho, como a escola, a família e a Igreja. Pelo contrário, regime de trabalho escravista desenvolveu uma mentalidade avessa ao trabalho.

No contexto colonial, apenas duas instituições construíram algumas técnicas de controle relativamente eficiente das pessoas: a igreja e o exército. Como a primeira atuava principalmente por meio da pedagogia jesuítica, que pressupunha certo nível de instrução e escolarização, seus métodos confrontavam com os interesses da metrópole, que não desejava a elevação do nível cultural e educacional da Colônia.

Dessa forma, no período dos vice-reinados, o Estado buscou o auxílio da militarização no controle da cidade. Foram criadas as tropas auxiliares do corpo regular do exército, que exigiam menor disciplina física e disponibilidade de tempo dos recrutas, o que, do ponto de vista militar, constituiu-se numa maneira de reduzir as fugas dos indivíduos ao alistamento. Para o reino, representavam uma alternativa mais econômica, visto que os recrutas fardavam-se por sua própria conta, pagavam por suas armas e não recebiam soldo. Para o governo da Colônia, essas tropas consistiram-se numa tentativa de engajar a população na defesa da legalidade e, conseqüentemente, na legitimação do poder

estatal. Procurou-se, com a militarização da população, diminuir a distância entre os indivíduos e a justiça, colocando-os em contato direto com o poder. Essa medida atingiu um contingente muito pequeno da população, pois excluía as crianças, mulheres, escravos, religiosos e toda a elite econômica e social, que não estava sujeita ao recrutamento militar. Além disso, era arriscado armar a população, que poderia voltar-se contra o poder, visto que o Governo colonial e o seu aparato jurídico-policial não conseguiam disciplinar o meio urbano. (COSTA, 1989)

Diante da necessidade de se buscar outras formas de controle da população urbana, o movimento higienista foi fortalecido, tanto no âmbito da saúde como na educação. O papel desse movimento na reorganização da família, no Brasil e na Europa será discutido, no próximo item deste capítulo.

2.2.2 - O movimento higienista e a constituição da família nuclear no Brasil Império

A chegada da família real e da Corte portuguesa, motivada pelas invasões napoleônicas da Europa, provocou significativas mudanças na vida da Colônia, que, imediatamente, foi elevada à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves, tendo seus portos abertos à comercialização com as nações amigas.

De acordo com Costa (1989) e Alencastro (1997), os aristocratas, que acompanharam a família real, aumentaram o contingente populacional da capital, em quase um terço. A presença da corte, no Brasil, provocou a migração, para a América, de administradores e colonos de outras partes do Império Português, como Moçambique e Angola. Com as revoluções republicanas, setores comprometidos com a monarquia espanhola também se mudaram para o Rio de Janeiro, visto que o Brasil tornou-se o único refúgio seguro, para a monarquia, nas Américas.

Tais fatos provocaram uma mudança no perfil da população do Rio de Janeiro, em função do número de diplomatas, funcionários públicos, comerciantes estrangeiros, que lá se instalaram. Incentivaram, também, a transferência de um grande contingente de famílias rurais, para a capital, intensificando o processo de urbanização, que havia se iniciado, com as descobertas de riquezas minerais, no final do Século XVII e início do Século XVIII. Em decorrência disso, entre 1799 e 1821, a população urbana do Rio de Janeiro, subiu de 43 mil para 79 mil habitantes, inflacionando a demanda por produtos e serviços, na corte. (ALENCASTRO, 1997)

A mudança na quantidade e no perfil a população urbana, no Rio de Janeiro, exigiu alterações nos métodos e técnicas de administração da cidade, principalmente, no tocante à salubridade. A necessidade da criação de um novo agente de coerção e governo político dos indivíduos possibilitou que a medicina higienista desempenhasse esse papel regulador da vida pública e privada dos indivíduos e das famílias.

No período colonial, surtos epidêmicos dizimavam populações e, mesmo nos períodos entre uma crise e outra, a taxa de mortalidade era elevada. Em função da falta de apoio da metrópole, para a drenagem de pântanos, calçamento de ruas, construção de esgotos, regulamentação e fiscalização da produção e circulação dos alimentos, a burocracia não tinha condições para conter o caos sanitário, agravado pelas condutas anti-higiênicas da população. Suas ações eram descontínuas, fragmentadas e ineficazes, principalmente, por não adotarem posturas preventivas.

A medicina, adotando técnicas similares às da militarização, contornou essa situação, ao provocar o interesse do indivíduo sobre sua própria saúde. Além disso, para a ratificação de sua política sanitária, a medicina contava com o apoio e participação do Estado brasileiro, que se constituiu, com a Proclamação da Independência, e se consolidou, após a abdicação de D. Pedro I. Tal apoio contribuiu para superar o caráter marginal da assistência médica, que era exercida na Colônia, pautada na visão religiosa e caritativa.

Nessa perspectiva, a medicina higienista passou a interferir em fenômenos físicos, humanos e sociais da vida urbana, tais como: os alimentos, o ar, a água, os esgotos, os rios, as matas, os pântanos, os matadouros, as fábricas, os prostíbulos, os cemitérios, os quartéis, as escolas e as casas. A atividade médica recebeu o apoio estatal, em função de suas possibilidades de reforçar o poder político. Diante do saber colonial, alicerçado em noções médicas medievais, o discurso científico da medicina soava de maneira extremamente convincente.

Por meio do discurso higienista, a medicina penetrou em um dos espaços onde o Estado brasileiro sempre encontrou resistência: a família. A máquina administrativa atuava de forma repressiva e violenta, cada vez que o poderio familiar se confrontava com o estatal. Os hábitos e condutas arraigados na tradição familiar constituíam em barreiras a serem vencidas, no processo de higienização da cidade e de reconversão dos indivíduos ao Estado. Várias estratégias foram utilizadas com esse objetivo. A mais interessante consistiu na divisão interna do bloco monolítico, que formava as famílias coloniais, organizadas em torno dos interesses paternos; transformando-as em complexas redes de adultos, crianças,

adolescentes, recém-nascidos, idosos, em que cada grupo tem características e necessidades próprias.

Além disso, era importante conquistar aliados internos, no “terreno inimigo”, que minassem o poder patriarcal, por dentro. A mãe de família foi convocada a zelar pela saúde, higiene e bem-estar de todos os membros da rede familiar, tornando-se a aliada ideal da medicina higienista, no processo de transformação dos indivíduos, em função dos interesses do incipiente Estado nacional brasileiro.

Discutindo tal temática, Donzelot (1986) demonstra que o Estado moderno visava promover e consolidar o desenvolvimento industrial. Para tanto, era necessário disciplinar e controlar as práticas familiares de concepção, cuidados físicos e educação das crianças, de maneira a adaptá-las à nova ordem econômica e social. Este controle não poderia ser realizado por meio da imposição do poder punitivo e coercitivo da lei, cujo mecanismo fundamental é o da repressão. Os estados modernos, dos séculos XVIII e XIX, sustentados pela ideologia liberal, não podiam lesar as liberdades individuais, pois sua atuação só se justificava se exercida em nome dos direitos dos cidadãos. Sua interferência na vida privada dos indivíduos passou a se dar, principalmente, por meio das normas, que são o produto da combinação de discursos teóricos (enunciados científicos, concepções filosóficas, figuras literárias, princípios religiosos) e regras de ação prática.

Donzelot (1986) cita exemplos da vasta literatura sobre a conservação das crianças, que passou a ser publicada, na Inglaterra, a partir de meados do Século XVIII, por médicos, administradores, militares, que questionavam os costumes arraigados no seu tempo, como a internação de menores abandonados em hospícios, a criação dos filhos por amas de leite e a educação “artificial” das crianças ricas. Nos três casos se apontava como conseqüências maléficas da negligência e dos maus tratos a elevada mortalidade infantil da época, bem como os maus hábitos desenvolvidos pelas crianças criadas por serviçais sem preparo, interesse e amor necessário para essa tarefa.

Ao analisar as origens do “amor materno”, Badinter (1985) afirma que, no segundo terço do Século XVIII, ocorreu, também, na França, uma proliferação de publicações que exortava as mães a conservarem seus filhos junto de si, assumindo a tarefa de amamentá-los e educá-los. Para a autora, a associação entre essas duas palavras (amor e materno) representa uma revolução nas mentalidades e uma promoção não apenas deste sentimento, mas da mãe e da mulher, em detrimento do pai, que entra em progressiva obscuridade.

No Antigo Regime, insistia-se no valor da autoridade paterna, em função da necessidade de súditos fiéis a Sua Majestade. Para os Estados nacionais do final do Século XVIII, o fundamental passou a ser a reprodução de pessoas, que construiriam a sua riqueza. Neste contexto, era urgente reduzir a mortalidade infantil. Para salvar a vida das crianças, médicos, administradores e moralistas voltaram seu interesse para a primeira etapa da sua vida, que os pais haviam se acostumado a desprezar.

Naquele momento histórico, o aleitamento materno e os cuidados com a primeira infância adquiriram uma grande importância social. Assumir esse dever era maneira da mulher-mãe o respeito dos homens, o reconhecimento de sua utilidade e de sua especificidade, a forma de adquirir a cidadania e atingir a felicidade. Badinter (1985) salienta que, para convencê-la a assumir essa tarefa, foram construídos vários discursos, que procuravam demonstrar a nobreza da maternidade, para a família e para a sociedade: um discurso econômico, dirigido aos homens esclarecidos, um discurso filosófico, destinado aos dois gêneros, e um terceiro discurso, dirigido apenas às mulheres.

O discurso econômico ressaltava a importância da população para um país e foi reforçado por uma ciência incipiente: a demografia, que surgiu em meados do Século XVII. Embora tivesse ocorrido uma pequena melhora na realidade populacional, na França do Século XVIII, devido ao desaparecimento da guerra, da peste e das grandes fomes, seus contemporâneos não a perceberam. Badinter (1985) afirma que os economistas fisiocratas e os filósofos, como Montesquieu, Voltaire e Rousseau, construíram o mito da diminuição da população e o despovoamento da França, que foi assumido como um fato real e um problema a ser resolvido por todos os que tinham alguma responsabilidade, visto que comprometia a produção agrícola e, conseqüentemente, a riqueza do país.

No período de Luís XVI, foram propostas várias reformas visando diminuir o “desperdício humano”, causado, principalmente, pela mortalidade infantil. Tal postura possibilitou o desenvolvimento de áreas novas da medicina, como a obstetrícia e a pediatria. Essas constituíam, historicamente, tarefas relegadas às parteiras e curandeiras, que passaram a ser culpabilizadas, devido à sua ignorância, pela grande quantidade de óbitos no parto e na primeira infância. Uma das ações estatais, que visavam sanar esse problema, foi a criação da primeira escola de parteiras.

Decorre desse discurso econômico e populacionista, uma nova ideologia de valorização da criança, como riqueza econômica, não apenas por sua possibilidade de, no futuro, produzir bens e serviços, mas, também, como garantia do poderio militar. Diante

disso, a imigração foi proibida, o casamento e a natalidade foram incentivados, inclusive, por medidas fiscais.

Os pobres, os mendigos, as prostitutas e as crianças abandonadas, antes completamente desprezadas, passaram a ter valor como forças de produção em potencial, visto que podiam, por exemplo, contribuir para povoar as colônias, que necessitavam de braços a fim gerar mais riquezas para o país. Para tanto, impunha-se a necessidade de que o Estado tomasse medidas, que transformassem esse “peso morto” em pessoas rentáveis para a sociedade.

Filantropos passaram a defender a idéia de que o Estado deveria assumir o cuidado e a educação das crianças abandonadas, formando-as na disciplina do trabalho, da religião e do amor à República, para se tornarem colonos, marinheiros, lavradores e militares. Para conservar vivas crianças, enjeitadas eram sugeridas medidas higiênicas como o aleitamento artificial, com leite de vaca, que nesta época, começou a ser preconizado, em alternativa às amas de leite, consideradas as maiores vilãs da mortalidade infantil -, bem como seu cuidado em famílias substitutas. Para essas últimas, essas crianças representavam a libertação do serviço militar, pois deveriam servir à milícia até os 25 a 30 anos, como indenização ao Estado pelos gastos com sua criação.

O combate à mortalidade infantil representa o primeiro campo de intervenção da filantropia em favor da criança desvalida. Nesta primeira fase (fins do Século XVIII e, particularmente, no Século XIX), a filantropia – muitas vezes associada à caridade – pretende assumir uma ação social [...] Salvar a alma foi – e continuava sendo – o dever principal dos pais e das autoridades civis e religiosas. No entanto, sob a influência da idéias populacionistas e humanistas, a partir dos anos de 1750-1760, salvar os corpos tornava-se uma preocupação mais claramente expressa. (MARCÍLIO, 1998. p. 69-70)

A criança deixou de ser vista como o fardo, que representava em curto prazo, para ser valorizada, como um investimento lucrativo, em função da força de produção que se tornaria em longo prazo. Diante disso, tanto o Estado, como filantropos passaram a ajudar *as mães carentes*. Algumas municipalidades e sociedades de proteção materna recompensavam financeiramente as mães que amamentavam seus filhos.

Essas iniciativas localizadas não conseguiram diminuir sensivelmente a mortalidade infantil e convencer as mães a amamentarem seus filhos. Diante disso, ao discurso econômico do dever, associou-se o discurso filosófico da liberdade, da igualdade do amor e da felicidade individual. Em maior ou em menor grau, os filósofos iluministas defendiam a igualdade de direitos e de autoridade entre o pai e a mãe e a homogeneização

dos esposos. A liberdade se expressa na possibilidade de escolha do companheiro, baseada no amor e não mais nos interesses familiares. A procriação, no contexto desta nova família, é apresentada como uma alegria, que faz frutificar o amor dos esposos. (BADINTER, 1985)

Entretanto, os discursos filosóficos, assim como os econômicos, não conseguiram atingir mais que um público seletivo e limitado e, por isso, não foram fortes, o suficiente, para resolver o problema da sobrevivência das crianças. De acordo com Badinter (1985), somou-se a eles um outro discurso, totalmente diferente, dirigido pelo Estado, pela Igreja e pela medicina, especialmente às mulheres, por meio de agentes próximos a elas. Os médicos conclamavam as mulheres a assumirem o aleitamento de seus filhos, considerado, a partir de então, como prova de amor. Invocavam ao seu favor as leis da natureza, que podiam ser identificadas com as leis divinas. Para convencê-las a cumprir sua “tarefa natural”, foram feitas às mães promessas de felicidade e amor, associadas à glória de contribuir para a obra da criação divina.

Além dessas promessas, uma série de ameaças era dirigida àquelas mães, que ousavam desobedecer às leis da natureza, secando artificialmente seu leite. Várias enfermidades passaram a ser atribuídas a essa prática, considerada um desperdício de um dom divino e, portanto, um pecado. A mãe que se recusava a amamentar era condenada por negar ao filho o direito ao leite materno e por fugir de sua responsabilidade pela sobrevivência e saúde futura de seu filho.

No Brasil, essas mudanças ocorreram com cerca de um século de atraso. Aqui as novas concepções tiveram que enfrentar a família patriarcal escravocrata. Alencastro (1997) afirma que a prática da utilização de amas-de-leite, assunto polêmico quando se tratava da vida familiar, no Século XIX, pode ser considerado um outro desvio do comportamento brasileiro, com relação ao modo de vivenciar a vida privada, na Europa. No Brasil, o hábito do aleitamento materno seguia a escala inversa de renda familiar e constituía-se em mais uma forma de exploração escravagista. Além de se servirem de suas escravas para alimentar seus filhos, liberando a mulher branca de classe média e alta desta tarefa, pequenos senhores de escravos exploravam o aluguel de escravas, para servirem como amas-de-leite, o que representava uma importante atividade econômica.

Diante disso, na mesma época em que, na Europa se produzia toda uma defesa do aleitamento materno, no Brasil e no sul dos Estados Unidos, esse debate esbarra-se no escravagismo, que prolongou a aceitação desta prática por mais tempo. Os antigos hábitos

da família colonial se superpunham aos novos costumes criados com a sociedade urbana e a ama-de-leite era uma forma de economizar as energias femininas, para as exigências da sociabilidade urbana, que a requisitavam para festas, diversões e compromissos com a moda.

Com o fim do tráfico negreiro e o incentivo à imigração, mulheres brancas começaram ser preferidas para atuarem como amas-de-leite, com o argumento racista de que se deveria evitar o contato da criança com os hábitos dos negros. A partir daí, as advertências dos médicos higienistas, quanto à necessidade da amamentação materna para garantir a vida e a saúde da criança, começam a ter gradativa ressonância, junto à elite brasileira.

De acordo com Costa (1989), o aleitamento materno converteu-se em problema nacional, quando a vida da criança de elite passou a ter importância político-econômica, exigindo a implementação de uma nova política populacional. Nesse contexto, deixar de amamentar os filhos tornou-se um comportamento condenável, por lesar os interesses político-polulacionais da elite agrária e o aleitamento materno, o primeiro passo no processo de criação da mãe higiênica e amorosa, responsável pela manutenção da vida e da saúde de sua família. Dessa forma, além de proteger a vida do bebê, regulava-se a vida da mulher, que passou por uma nova fase de reclusão e detenção doméstica.

À medida que as mães assumiam a tarefa de zelar pela sobrevivência, manutenção, saúde e educação de seus filhos, tornaram-se também cheias de angústias e ansiedades, que as levaram a necessitar do apoio de um profissional para apoiá-las e aconselhá-las: o médico da família, que se tornou um personagem importante, no século XIX. Na literatura da época, é perceptível a existência de uma aliança entre a “mãe zelosa” e o “médico devotado”.

Donzelot (1986, p.23) aponta três direções que essa ligação orgânica entre o médico e a família introduziu na reorganização familiar:

[...] 1. o fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais; 2. a constituição de uma aliança privilegiada com a mãe, portadora de uma promoção da mulher por causa deste reconhecimento de sua utilidade educativa; 3. a utilização da família pelo médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa e o hábito do internato [...]

Essa aliança entre o médico e a mãe foi extremamente vantajosa para as duas partes. O médico, com a ajuda da mãe, derrotou a hegemonia da medicina popular e, por sua vez, concedeu a mulher das camadas médias e altas um novo poder na vida doméstica,

pela valorização das funções maternas. Desse modo, ao assumir o papel de educadora e promotora da saúde da família, a mulher adquiriu um novo *status* social e uma autoridade civil. Analisando esse processo de inserção da medicina, na vida familiar, Costa (1989, p. 138) afirma que:

[...] Antes, mulheres e crianças partilhavam do mesmo estatuto de irresponsabilidade. O homem, o pai, concentra o poder de discernir o certo e o errado, o mau e o bom. Agora, as discriminações começavam a existir. Cada indivíduo deveria apresentar responsabilidades proporcionais ao sexo e idade. As proibições genéricas foram perdendo sentido. O que era impedido a um, não o era necessariamente a outro. A avaliação do proibido e do permitido aumentou em complexidade e sutileza [...]

Nas famílias populares, a intervenção estatal, por meio da medicina higienista, utilizou-se de outros mecanismos, visto que, além dessas famílias não poderem pagar o luxo de um médico domiciliar, seus problemas se diferem daqueles detectados nas famílias mais abastadas. Apenas, aparentemente, mantêm-se os objetivos de conservação das crianças e difusão dos preceitos higiênicos. Fundamentadas na economia social e com o apoio teórico da medicina doméstica, as operações conduzidas produzem efeitos bem diversos. Estabelece-se uma vigilância direta, sobre a vida familiar daqueles que teimavam em não se adaptar a nova organização familiar e rejeitavam as alianças com o Estado, por meio de uma série de intervenções corretivas, como o controle do concubinato, da vagabundagem, da prostituição, do abandono de crianças em hospícios para menores ou com nutrizas mercenárias.

Donzelot (1986) relata que, no Século XIX, na Europa, várias associações de caráter filantrópico e religioso assumiram a tarefa de moralizar o comportamento das famílias pobres e promover sua educação. Estas ações visavam explicitamente o mesmo objetivo: exercer o controle social, sob a orientação dos princípios da economia social e da medicina higienista. O casamento civil passou a ser estimulado como uma maneira de legitimar a união entre casais das camadas populares e incentivá-los a viver dentre dos padrões da legalidade e moralidade, conservando e educando seus filhos. Incentivou-se, também, o registro civil das crianças e a legitimação dos chamados “filhos naturais”. Estas medidas visavam incentivar os pais a assumirem seus filhos, como uma das formas de reduzir a mortalidade infantil e de minimizar os gastos do Estado com a manutenção dos “enjeitados”.

Além de se incentivar o cuidado, a preservação e o bem-estar das crianças, por meio de medidas moralizadoras e higiênicas, apoiadas em teorias racionais e científicas, o

trabalho e a reclusão foram algumas das maneiras defendidas pelos ativistas filantrópicos, leigos ou religiosos, para promover a regeneração de delinquentes e a preparação de crianças abandonadas, para a vida útil e produtiva, em sociedade. A criança que, em épocas anteriores, já havia sido considerada um estorvo, ou mero objeto, propriedade do pai, podendo ser morta, vendida, abandonada, tornou-se, gradativamente, o centro das atenções da família, da sociedade, do Estado e de seus ideólogos.

A análise de Marcílio (1998) sobre essas mudanças, que ocorreram na Europa, a partir do Século XVIII, mostra que elas contribuíram para promover um rápido aumento da população européia, devido ao decréscimo da mortalidade, que se associou à alta natalidade. Essa alteração na dinâmica populacional resultou em uma elevação na quantidade de crianças, fazendo com que o Século XIX fosse considerado, na Europa, o século da criança: da legítima, da ilegítima e da abandonada. Essa valorização e preocupação com a criança, no Brasil, só se fortaleceu, no final do Século XIX, com a Abolição da escravidão e a Proclamação da República, mas já podia ser percebida nos discursos dos médicos, educadores e políticos, desde a chegada da corte portuguesa, em 1808.

Durante o Século XIX, a sociedade brasileira viveu uma série de mudanças provocadas pela consolidação do capitalismo e o incremento da vida urbana. A ascensão da burguesia e a construção de uma nova mentalidade burguesa promoveram uma reorganização da vida doméstica e familiar. A intimidade e a maternidade passaram a ser valorizadas. O ideal de *retidão* e *integridade* passou a ser a constituição de um *sólido* ambiente familiar constituído por lar *acolhedor*, filhos *bem educados*, uma esposa desobrigada do trabalho produtivo e totalmente *dedicada* ao marido e aos filhos.

A família rural patriarcal extensa esfacelou-se, paulatinamente. Abandonou a casa grande em troca da cidade e do modo de vida urbano, marcado por valores introduzidos pelos novos elementos normatizadores da convivência social: o Estado e a medicina higienista. A convivência interna e externa alterou-se decisivamente, provocando um retraimento da família, que, contraditoriamente, abria-se para a vida social urbana e se reenclausurava, incorporando o médico à sua intimidade.

Na Colônia, a família temia o mundo, mas sentia-se segura, em casa. O higienismo privou-a desta tranquilidade. Além dos *inimigos externos* e do *mundo depravado*, a família passou a temer os inimigos internos: o escravo ou o criado *corrupto* e/ou *ignorante*, as possíveis doenças dos filhos, a precária higienização da casa e dos alimentos. O código

médico exigia um casal atento, uma família amorosa e disciplinada, que passou a valorizar a intimidade e a convivência interna, fechando-se em si mesma, contraindo-se, para adaptar-se às novas exigências morais e sanitárias. (COSTA, 1989)

A família nuclear burguesa nascente rearticulou suas relações com o mundo externo, observando as normatizações das leis da saúde e da economia social. Aprendeu a depender do todo social urbano e a utilizar-se da divisão social do trabalho, abrindo mão de sua auto-suficiência. Deixou de ser o “grande corpo sócio-econômico”, para tornar-se a “célula da sociedade”.

Com a diversificação econômica, as resistências da tradicional família rural à mudança foram vencidas, em função das possibilidades de progresso material prometidas pelos novos investimentos. Um filho saudável e bem instruído poderia valer mais que dois escravos. O dinheiro, antes destinado à compra de escravos, devia ser convertido para a saúde e educação, visto que o desvio físico ou moral de um filho poderia provocar um desperdício de investimento. Os pais passaram a se disciplinar, para dar exemplo aos filhos, que, se bem formados, poderiam aumentar a riqueza e o prestígio familiar.

O cuidado com a saúde física promoveu, em parte, uma elevação da atenção com a saúde psíquica e do controle moral. A vigilância com relação ao comportamento dos filhos acentuou-se, desenvolvendo uma acuidade na percepção dos sentimentos e valores, antes menosprezados, como o amor, a amizade, a gratidão, o patriotismo. Desenvolveu-se, ainda, o medo das agressões físicas e morais aos filhos, uma preocupação com seu futuro, com sua felicidade pessoal, o que provocou uma gradual valorização do indivíduo. Os pais passaram a acreditar que uma criança bem alimentada, cuidada e educada se transformaria em um adulto higiênico e produtivo.

Conforme demonstram os estudos de Costa (1989), o verdadeiro eu, o “eu romântico” passou a fascinar a família, como uma chave para o sucesso pessoal e familiar. Para descobri-lo, era importante contar com o auxílio da figura do médico da família, que dava conselhos, orientava e acalmava os pais diante das suas novas responsabilidades e dilemas. As mulheres e crianças, que se libertaram do poderio obtuso do pai, foram submetidos ao despotismo esclarecido do médico, que promoveu um novo tipo de sujeição, em nome do amor ao marido, aos filhos e ao lar.

Essa nova família nuclear ganhou o *status* de *célula mater* da sociedade, tornando-se responsável pela ordem social e pelo desenvolvimento do Estado. A propaganda nacionalista exaltava a família e identificava o amor à família ao amor ao Estado, na

medida em que ambos faziam parte da mesma unidade: a humanidade. Desse modo, seus interesses deveriam ser unificados para o bem de todos. A cidade e o Estado, antigos inimigos da família colonial, reconciliavam-se, por meios dos princípios higiênicos, que preconizavam que a evolução ética e o progresso econômico da sociedade dependiam do aperfeiçoamento físico e moral dos indivíduos, tarefa assumida pela família nuclear urbana, por meio da obediência a um novo código de comportamento.

Contraditoriamente, esse processo de reordenamento familiar resultou em uma crescente “intimização” e “estatização” dos indivíduos, que se desprenderam de suas raízes familiares extensas, acomodando-se aos valores individualistas do Estado burguês. A família nuclear foi se constituindo, nesse processo, como um espaço permeado por cuidados físicos e psíquicos, em que a conservação e a educação das crianças assumiu o centro das atenções.

A família colonial ignorava ou subestimava a criança, privando-a da atenção e do afeto, que hoje são considerados fundamentais para o seu desenvolvimento, por ser considerada como um ser frágil e merecedor da solicitude total dos pais. O culto à propriedade, à religião e às tradições valorizava o homem adulto, capaz de adquirir e manter os bens da família, em um ambiente hostil e violento, por meio da força física e moral. Esse excessivo valor atribuído ao pai, ao patrimônio e a religião minimizou o espaço físico e sentimental da criança e aumentou o distanciamento entre as gerações, que só foi reduzido, quando a criança passou a ser vista como matriz físico-emocional do adulto e não mais como um ser de natureza imperfeita.

A medicina higienista atribuía a mortalidade infantil, principalmente, à omissão e negligência dos pais, em função da ignorância e afrouxamento dos laços afetivos entre pais e filhos. Para combatê-la, preconizava uma participação mais justa equitativa do homem e da mulher na vida familiar. Ambos deveriam atuar juntos em função de um objetivo comum: a preparação física, moral e intelectual de sua prole.

A higiene doméstica unificou os objetivos, mas não as funções do homem e da mulher na vida familiar: ao pai competia garantir a sobrevivência material e à mãe, a iniciação da educação das crianças. Essas adquiriram uma importância que nunca tiveram na história: passaram a ser consideradas o futuro da família e da nação. Os filhos deveriam ser criados pela família para amar e servir a humanidade. Os pais deixaram de ser proprietários de seus filhos para assumirem o papel de tutores. A nação e o país tornam-se seus novos proprietários.

Nesse processo de renovação da sociedade brasileira, que se iniciou com a transferência da corte para a colônia, em 1808, e a europeização dos costumes, que a ela se seguiu, incrementou-se a demanda pela escolarização. As famílias passaram a desejar que seus filhos alcançassem um nível de instrução mais elevado, a fim de assumirem as novas carreiras que floresciam, com o processo de urbanização. A construção das primeiras estradas de ferro facilitou o envio dos filhos das famílias mais abastadas para colégios internos na corte ou em outras capitais. Foram criados novos colégios em todas as províncias. Entretanto, como esses estabelecimentos, a partir do Ato Adicional de 1834, passaram a ser regulados pelas Assembléias Provinciais, sua estrutura de ensino estava orientada para o atendimento dos interesses locais e provinciais, o que não contribuía para o desenvolvimento de um sentimento cívico de unidade nacional.

Os ideólogos da medicina higienista perceberam essa lacuna, na formação oferecida pelos colégios e prescreviam normas para a formação do corpo e da mente sadia do adulto, atribuindo aos professores uma tarefa que extrapolava o ensino da leitura, aritmética, gramática e latim: formar homens para a sociedade, moldando física, moral e intelectualmente as crianças. Difundiu-se uma concepção de criança como uma entidade amorfa, que a educação higiênica devia modelar por meio da disciplina e do cultivo dos bons hábitos. A prevenção do vício passou a ser valorizada em detrimento do castigo pelo mau comportamento.

A renovação dos hábitos, que deveria se iniciar pela alimentação, era apontada como o início de mudanças mais profundas no comportamento e nos valores dos indivíduos. A defesa da secularização dos costumes e das mentalidades, que acompanhava as prescrições quanto aos hábitos alimentares e disciplinares constituíram-se em uma das formas que a ciência e a medicina adotaram para penetrar no cotidiano dos indivíduos e se imporem como alternativas à ignorância e incompetência familiar no cuidado com os filhos. Os colégios foram tratados como aliados dos médicos e do Estado nesta nobre missão.

Por meio da releitura dos discursos de vários educadores brasileiros do Século XIX, Costa (1989) demonstrou que o higienismo incentivou a educação das crianças e adolescentes em colégios internos, como uma das formas de promover a transformação da família colonial. Entretanto, quando a família começou a demonstrar que havia assimilado os valores da nova ordem estatal, reduziu-se a imposição de afastamento da criança do ambiente doméstico, que deixou de ser apontado como nocivo, para sua educação. À

família e, principalmente, à mãe passou a ser imputada a tarefa de educar e moralizar as novas gerações.

É possível que esta análise do papel da medicina higienista, como promotora das transformações na vida privada da família de modo a conformá-la à nova ordem social necessária à instalação do Estado moderno, pareça injusta historicamente. Pode-se argumentar que o progresso científico trouxe imensos benefícios, por meio do avanço da higiene e que as ações dos médicos eram movidas por ideais racionalistas revolucionários, para a época. Realmente, são inquestionáveis os benefícios que o progresso científico acarretou na saúde dos indivíduos, especialmente das crianças e mulheres, que tiveram a mortalidade reduzida e a qualidade de vida melhorada. Entretanto, o que se pretendeu discutir aqui foi o papel que a higiene exerceu na transformação dos indivíduos, em função dos interesses do Estado nacional brasileiro, que precisava de argumentos convincentes para consolidar e solidificar seu poder.

A medicina, por se apoiar em bases empíricas e científicas, nasceu extremamente convincente e pôde tornar mais operante a ação do Estado, como regulador da vida dos indivíduos e, por isso, dele recebeu seu apoio. Na Europa e no Brasil, contribuiu para a constituição do homem burguês, com argumentos *pseudo científicos*, que legitimavam as diferenças sociais e étnicas.

Os fundamentos revolucionários assumidos pelo movimento higienista, na época do seu surgimento, logo foram abandonados em função da possibilidade de intervenção social, que a associação ao poder do Estado poderia propiciar. Diante disso, o humanismo dos higienistas tomou uma perspectiva individualista e elitista. Sua influência contribuiu para modificar a conduta física, sexual, moral, intelectual e social da família urbana, lançando as bases para as configurações e concepções de família, que predominam na atualidade. É importante lembrar, porém, que a atuação dos higienistas estava voltada principalmente para a elite urbana. Com relação às famílias pobres que viviam nas cidades, seu papel, como já foi dito anteriormente, foi basicamente o de legitimar e justificar o controle social, como forma de vencer a ignorância e o despreparo.

Priore e Venâncio (2003) advertem, porém, que as transformações na vida cotidiana, após a vinda da família real para o Brasil, resultam da dinamização da economia com a produção aurífera e, posteriormente, a cafeeira; da abertura dos portos; da imigração européia e da importação de modas. Essas mudanças, porém, tenderam a se concentrar em áreas economicamente mais desenvolvidas. Com isso, aumentaram-se as diferenças

culturais entre o norte e o sul; a cidade e o campo; entre o litoral e o interior. Segundo os autores, era como se a história tivesse passado por um processo de aceleração, no litoral sul e sudeste, ao mesmo tempo em que, nas regiões mais tradicionais, o modelo de vida herdado do período colonial continuasse a ser reproduzido, no cotidiano das pessoas.

2.2.3 – A passagem para o regime republicano e a mudança nas relações e papéis familiares

Com o fim da escravidão e a proclamação da república, o Brasil pôde vivenciar a realização de seu sonho emancipatório. Neste momento histórico e a materialização da nacionalidade brasileira e a construção da identidade nacional tornou-se importante tarefa a ser empreendida pela elite intelectual.

O sentimento que predominava entre os intelectuais brasileiros era o de que se estava fundando uma nação. Eram tempos de mudança, mais do que isso, eram tempos de criação. Difundia-se a crença na possibilidade de se (re)formar o Brasil, o que tomou corpo numa ampla missão civilizadora e saneadora. Proclamava-se a urgência de salvar o Brasil do atraso e da ignorância, para inseri-lo no meio das nações cultas e civilizadas. A ciência tornou-se uma aliada imprescindível nesta batalha. (RIZZINI, 1997)

Esse período foi marcado por uma série de modificações na forma de viver e de pensar, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e, um pouco mais tarde, São Paulo, acompanhadas por outras capitais, que começam a se constituir como centros urbanos. Conforme analisado no item anterior desse capítulo, o papel da medicina e da ciência positivista foi fundamental neste processo de redefinição dos espaços e dos comportamentos.

Uma das primeiras intenções do novo regime político consistia na modernização e civilização das cidades, principalmente da capital da república, que passou por um processo de “europeização”. O prefeito Francisco Pereira Passos promoveu uma transformação do Rio de Janeiro, nos moldes daquela empreendida por Hausmann, em Paris. Essa transformação física foi acompanhada pelo surgimento de novas atitudes em relação às pessoas e situações. Tudo aquilo que não era considerado civilizado passou a ser combatido pela imprensa e, até mesmo, proibido por lei. Festas tradicionais, cultos populares, inclusive a serenata e a boemia sofreram restrições legais. A pobreza foi

expulsa do centro da cidade e os velhos cortiços foram demolidos para dar origem às praças, aos passeios públicos e a prédios suntuosos. (D'INCAO, 1997),

O avanço no processo de urbanização da sociedade brasileira e de modernização das cidades, resultado das mudanças econômicas e políticas, que marcaram a passagem do século XIX para o Século XX, afetou profundamente a vida familiar e suas relações internas e externas. Muitas famílias tiveram que se mudar o que contribuiu para uma gradual dissolução de laços e tradicionais formas de solidariedade, representada pela vizinhança, família, grupos clânicos, compadrio e tutela. As mulheres pobres, que vendiam seus produtos na rua, as lavadeiras e prostitutas foram expulsas do centro da cidade, que se europeizou.

Falci (1997) e Pedro (1997) ressaltam que as mudanças nos papéis e nas relações familiares podem ser percebidas nas transformações nas roupas, nos móveis, nas louças, nos adereços domésticos, na forma de se construir as moradias, que passou a favorecer a intimidade e a privacidade. A rua passou a ser vista com *espaço do público*, em oposição ao *espaço privado* da casa e, gradativamente, deixou de ser o espaço das festas religiosas e populares. Suas antigas formas de uso foram banidas ou ajustadas à nova ordem.

Contraditoriamente, tanto a Igreja Católica quanto a ciência colocaram a mulher, no centro desse processo de reforma dos comportamentos, empreendendo campanhas para convencê-la a amamentar e a assumir o papel de mãe e educadora, sob a vigilância do médico e do padre. A mulher definida como ser frágil e afetivo, dominado por caprichos ou instinto deveria aceitar o domínio do homem, permanecer reclusa em casa e se dedicar totalmente à família, a fim de preservar não só a sua saúde física e mental, mas de toda família e, por consequência, de toda a Humanidade.

Discorrendo sobre a história das mulheres do sul, Pedro (1997) cita um artigo publicado em 1910 pelo jornal *Blumener Zeitung*, que condenava a participação da mulher nas atividades agrícolas e afirmava que o rendimento na roça não superava os prejuízos, mesmo financeiros, do desgaste de sua força e do abandono das crianças e dos serviços domésticos. Entretanto, esse novo ideal feminino, que passou a povoar o imaginário das pessoas registrado nos romances, documentos e jornais produzidos, a partir da segunda metade do Século XIX e na primeira metade do Século XX, não correspondia à vida concreta de inúmeras mulheres que dependiam de seu trabalho para garantir a sua sobrevivência e de suas famílias. As mulheres pobres sempre trabalharam e continuam trabalhando como costureiras, rendeiras, fiandeiras, lavadeiras, ou mesmo, como roceiras,

ao lado dos pais, maridos ou irmãos, exercendo todo o tipo de atividade, considerada masculina, como roçar, semear, cortar e carregar lenha, colher, dentre outras.

As pesquisas de Figueiredo (1997), Falci (1997), Pedro (1997), Fonseca (1997), Rago (1997) resgatam a história de muitas mulheres que, por necessidade ou opção, fugiram deste modelo feminino. Foram donas de “vendas”, cafetinas, prostitutas, empresárias, fazendeiras e até guerreiras, como Anita Garibaldi. Pedro (1997, p. 318), discorrendo acerca das “Mulheres do sul”, destaca vários

[...] casos de mulheres que, sozinhas, solteiras ou viúvas, regiam seus bens, cobravam dívidas, instauravam processos. Eram diferentes da imagem da fragilidade veiculada pelos jornais da época, e importantes na determinação das distinções sociais nas áreas urbanas. A presença das mulheres nas repartições públicas, movendo processos; nas ruas, vendendo, lavando roupas, praticando a prostituição, provendo de inúmeras formas a sobrevivência; em suas casas, costurando; nas escolas, lecionando para crianças, mostram a participação das mulheres no dia-a-dia das cidades que se urbanizavam. Assim, apesar de todo o investimento na divulgação de imagens, estas esbarravam em vivências regidas por normas culturais muito diferentes daquelas que pretendiam ser instauradas.

Falci (1997), ao escrever sobre a vida das mulheres do sertão nordestino, no Século XIX, afirma que aquelas menos afortunadas, viúvas ou de elite decadente, que precisavam sustentar e educar uma prole, muitas vezes, numerosa, procuravam exercer algumas atividades econômicas, consideradas condizentes à condição feminina, tais como a confecção de arranjos de flores e bordados, doces por encomenda ministravam aulas de piano e solfejo. Mesmo assim, quando a mulher das camadas médias trabalhava para ajudar no sustento doméstico, os homens da casa eram censurados pela vizinhança, por sua incompetência como provedores da família.

Outro importante aspecto que deve ser analisado a fim de compreender as mudanças de mentalidade de comportamento, neste período da história brasileira, é a influência da grande quantidade de imigrantes europeus que, com o fim da escravidão, passou a compor a população brasileira.

Entre 1880 e 1930, entraram no Brasil cerca de 3,5 milhões de imigrantes, atraídos pelo governo brasileiro, para trabalhar nas fazendas de café e nas fabricas, que surgiam nas cidades. As elites brasileiras, inspiradas pelas teorias eugenistas construídas na Europa e Estados Unidos, preocupadas com a formação de um novo trabalhador brasileiro, disciplinado, produtivo, que se assumisse como cidadão amante à pátria, envidaram enormes esforços para que os imigrantes fossem oriundos da Europa, e não da África, ou Ásia (RAGO, 1997).

Atendendo ao propósito de promover o branqueamento da população e garantir a identidade nacional, estimulava-se a miscigenação e o casamento de brasileiras (e brasileiros) com imigrantes de origem européia, utilizando-se argumentos, até mesmo desqualificadores do elemento nacional, apresentado como pouco afeito ao trabalho. O isolamento dos grupos era visto com preocupação, principalmente, após a Primeira Guerra Mundial, pois o isolacionismo e o nacionalismo transformavam-se facilmente em xenofobia. (PEDRO, 1997)

Os imigrantes europeus engrossaram não apenas a força de trabalho na lavoura cafeeira, mas também na indústria nacional incipiente. Setores como metalurgia, calçados e mobiliário foram ocupados por homens, enquanto que, nas indústrias de fiação e tecelagem, predominou o trabalho feminino e infantil. Desse contingente, grande parte compunha-se por moças jovens e brancas, de origem estrangeira. A maioria das mulheres negras e mulatas, considerada rude, bárbara e promíscua, continuou a trabalhar nos setores mais desqualificados e a receber as remunerações mais baixas.

Rago (1997, p. 581) adverte para o equívoco de se pensar que as mulheres foram progressivamente substituindo os homens e conquistando o mercado de trabalho fabril. Pelo contrário, as mulheres e crianças foram progressivamente excluídas das fábricas, na medida em que foram avançando a industrialização e a incorporação da força de trabalho masculina.

Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas [as mulheres] tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressarem um campo definido – pelos homens – como “naturalmente masculino”. Esses obstáculos não se limitavam ao processo de produção; começavam pela hostilidade com que o trabalho feminino fora do lar era tratado no interior da família.

O novo modelo da mulher burguesa urbana deve ser compreendido no contexto do controle sobre a família e a vida privada solicitado pela consolidação do capitalismo, no Brasil. A idealização e o confinamento da mulher das camadas médias e altas da população, no espaço doméstico, devem ser analisados como uma das estratégias de distinção para a elite. Juntamente com a reorganização dos espaços urbanos, esse novo ideal feminino era mais uma das formas de segregação da pobreza. Além disso, se o trabalho feminino e infantil não era aceito pela sociedade, justificavam-se os baixos salários pagos a esses segmentos pela indústria que se fortalecia, neste momento histórico.

Pedro (1997) relaciona a idealização feminina, principalmente das mães, à missão salvadora das mulheres, preconizada pelo ideal positivista, orientador do pensamento de

grande parte da intelectualidade brasileira nos primórdios da República. A nova mulher deveria ser culta e instruída, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento de seu esposo e filhos. Desse modo, a instrução³² feminina passou a ser relevante para a construção de uma *nação grande e feliz*, para o desenvolvimento econômico e para o aprimoramento da Humanidade. Em comunhão com a escola, a língua e a igreja, a mãe passou a ser considerada a responsável pela construção da identidade nacional. Tal fato permitiu com que, muitas mulheres pudessem se instruir e se tornar professoras, escritoras, assumindo gradativamente cada vez mais espaços no mundo intelectual.

Justamente no momento em que a crescente urbanização e modernização das cidades e a industrialização abriram para as mulheres novas perspectivas de trabalho e de atuação, consolidava-se, no Brasil a distinção entre as esferas pública e privada, que passaram a se pautar pelos modelos europeus, marcados por concepções médico-higienistas, religiosas e moralistas. Enrijeceram-se as fronteiras entre a esfera pública, considerada masculina, e a esfera privada, vista como naturalmente feminina. A principal missão da mulher passou a ser a maternidade.

Concomitantemente com a consolidação dos valores burgueses, reforçaram-se os preconceitos de classe, raça e gênero. Contraditoriamente, no mesmo Século XIX, em que o capitalismo se consolida e os ideais liberais que o fundamentam tornam-se hegemônicos, em grande parte do mundo, nasceu o socialismo, o feminismo e muitos movimentos populares de luta contra a opressão e a discriminação racial e sexual.

No Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, embora para moralistas, médicos e higienistas, o trabalho feminino fora do lar poderia levar a desagregação familiar, questões como a incorporação da mulher no mercado de trabalho e nas artes, adultério, divórcio, sexualidade, virgindade, casamento e prostituição passaram a ser discutidas. Os imigrantes trouxeram com eles os ideais anarquistas, socialistas e feministas, que questionavam a ordem econômica e social vigente. Na época, a figura da mulher moderna e independente conquistou admiradores e oponentes, em todas as classes e segmentos da sociedade. Embora autoridades e cientistas considerassem a participação da mulher no mundo do trabalho e na vida pública incompatível com sua constituição biológica e intelectual, as mulheres contribuíram para construir o país, não apenas na indústria, no campo, mas, também, no interior das casas, em escolas, escritórios, lojas, hospitais e asilos. Muitas se

³² É importante observar que essa instrução deveria ser adequada aos papéis femininos. Deveria acontecer em espaços e com objetivos distintos da instrução masculina.

tornaram médicas, professoras, advogadas, contadoras, empresárias, escritoras, diretoras de instituições culturais, pianistas, pintoras, jornalistas, escritoras, ocupando aos poucos todos os espaços de trabalho possíveis.

A redefinição do papel feminino na família e na sociedade acentuou-se, após a Segunda Guerra Mundial, e deve ser compreendido dentro contexto das mudanças sociais e econômicas, que marcaram a segunda metade do Século XX. De acordo com Priore (2002), por volta de 1945, a economia brasileira já havia se tornado predominantemente industrial e o centro das discussões passou a ser as formas de aceleração do desenvolvimento econômico. Uma das soluções possíveis seria a associação com o capital internacional e a outra o fortalecimento do Estado como incentivador da industrialização. Esta última corrente pregava a necessidade de reformas de base na economia brasileira, como a reforma agrária, o que atraía a ira dos proprietários rurais.

2.3 – Uma sociedade em movimento: o Brasil do Século XX e o contexto de re-estruturação da família brasileira urbana contemporânea

Para estudar a família contemporânea, é necessário inseri-la em realidades multifacetadas, em constante processo de transformação. A família é uma realidade dinâmica e suas relações internas e externas, suas emoções, valores e costumes devem ser analisados à luz da realidade sócio-cultural mais ampla. Para pensar a família brasileira urbana contemporânea, é importante voltarmos o nosso olhar para as transformações ocorridas na sociedade brasileira na segunda metade do Século XX e passagem para o Século XXI.

Mello e Novais (1998) afirmam que entre 1950 e 1979, predominava em grande parte dos brasileiros o sentimento de que finalmente o Brasil estava prestes a se tornar “uma nação moderna”.

Num curto espaço de tempo, de 1930 até o início dos anos 1980, o país foi capaz de construir uma economia moderna, de desenvolver a habilidade para produzir quase tudo, bem como de incorporar padrões de produção e consumo característicos dos países desenvolvidos. Usinas hidrelétricas foram construídas por engenheiros brasileiros, bem como um moderno sistema rodoviário, que cortava o Brasil de ponta a ponta, de modo a garantir energia para produzir e possibilidade de circulação de produtos e matérias-primas.

Foram instalados setores de tecnologia avançada, que exigiam investimentos de grande porte, marcados por uma presença decisiva do Estado na economia, o que contribuiu para acelerar, ainda mais, as migrações internas e a urbanização. A partir de 1964, ocorreu uma inflexão, nesse processo, com a mudança na política desenvolvimentista e adoção do modelo que se consolida a partir de 1967-68. O modelo adotado pela elite brasileira, não sem a resistência da sociedade civil organizada, baseou-se na associação entre as empresas nacionais privadas, multinacionais e estatais.

A indústria brasileira, na segunda metade do Século XX, produzia não apenas produtos farmacêuticos e de beleza, confecções, calçados, bebidas, alimentos, móveis, mas também aços especiais, alumínio, automóveis, veículos, utilitários, caminhões, ônibus, tratores e até aviões. As famílias de classe média e alta já podiam dispor de todas as *maravilhas* eletrodomésticas do mundo moderno, produzidas pela indústria nacional. Os alimentos industrializados passaram a predominar. O país entrou na era da comunicação com modernos centros telefônicos, o rádio, a televisão e, um pouco mais tarde, o computador. Os avanços produtivos são seguidos de mudanças nos sistemas de comercialização. Surgem as grandes redes de supermercados, grandes cadeias de lojas de eletrodomésticos, a revendedora de automóveis e os *shoppings centers*.

Os hábitos de consumo, alimentação e de higiene pessoal ou doméstica da família urbana também foram alterados, acompanhados pela modernização dos cuidados com a beleza e com a revolução do vestuário. Foi desaparecendo distinções entre a roupa feminina e masculina, de crianças e adultos, de sair e ficar em casa, de trabalhar, de sair de dia ou à noite, de ir ao centro, ir à missa ou a festas. Essa modernização da produção e consumo promoveu muitas transformações na vida da família urbana, que fascinavam a opinião nacional.

Consideramos importante ressaltar, porém, que a diversificação do consumo aumentou, ainda mais, as diferenças sociais. A publicidade divulgava, nos diferentes meios de comunicação, produtos inacessíveis para a maioria da população. Agravavam a discriminação os valores sociais que se agregam às mercadorias e fazem as pessoas impedidas de seu acesso a elas se sentirem diminuídas. Junto com os equipamentos eletrodomésticos, vendiam-se os ideais da família moderna, que era vista na televisão, no cinema e nas revistas.

Além disso, as pessoas que moravam na zona rural, nos vilarejos e cidadezinhas continuavam a viver, como seus ancestrais mais longínquos, umas vidas cheias de

incertezas e de poucas esperanças, em que um ano de pouca chuva, ou chuva em excesso poderia representar sede e fome. Mello e Novais (1998) e Martins (1998) descrevem como esta situação foi agravada pela modernização selvagem da agricultura, pois, além de ser vítima das peripécias da natureza, o pequeno proprietário, o posseiro e o parceiro miseráveis, assim como o trabalhador rural assalariado “permanente” e o temporário (bóia-fria) passaram a ser expulsos do campo pelo trator e pelos implementos agrícolas sofisticados, pelos adubos e inseticidas e pela penetração do sistema de crédito, que tem que ser honrado para não perder a propriedade ou a posse.

Esse contexto empurrava o trabalhador rural para as novas fronteiras agrícolas que estavam sendo abertas no centro-oeste e no norte do país, onde se deparavam com a violência dos grandes proprietários e dos “grileiros”, protegidos por capangas e pelo governo, que os expulsavam para terras mais distantes. Além de acirrar os conflitos no campo, essa realidade empurrou muitos trabalhadores rurais, com suas famílias, ou sem elas, para as cidades. De acordo com Mello e Novais (1998), nos anos 1950, migraram para a cidade oito milhões de pessoas, o que representava cerca de um quarto da população nacional. Nos anos 1960, foram quase quatorze milhões e dezessete milhões, na década de 1970, ou seja, trinta e nove milhões de pessoas em trinta anos.

Nas grandes e médias cidades, o processo de rápida industrialização e urbanização criou novas oportunidades de investimento e de trabalho. É importante ressaltar que as oportunidades foram extremamente desiguais para os imigrantes estrangeiros, para os negros urbanos e para os migrantes rurais - protagonistas do processo de industrialização e urbanização. Também o foi para as empresas nacionais e multinacionais. As oportunidades de investimento só podem ser aproveitadas por aqueles que já possuem capital ou acesso ao crédito. Tanto para as pessoas como para as empresas, no capitalismo, o ponto de partida é fundamentalmente desigual, para que a concorrência possa recriar as desigualdades, sob a aparência de equidade de oportunidades.

Com a centralização do Estado e crescimento das empresas, ampliou-se a burocracia estatal, que necessitava de pessoas capacitadas, assim como se aumentou a necessidade do técnico, nas empresas particulares e estatais, alargando-se as oportunidades de ascensão social para a classe média e quebrando sua relativa homogeneidade.

Nesse contexto, a educação escolar ganhou maior relevância para todos os estratos sociais urbanos. A população de estudantes secundaristas e universitários cresceu e influenciou na mentalidade da sociedade e da família, na segunda metade do Século XX.

Em 1980, no Brasil, 1,4 milhões de estudantes universitários matriculados, enquanto que em 1960, esses eram apenas 95 mil. O jovem e o adolescente passaram a ter um destaque nunca visto, no mundo da produção e do consumo de bens, serviços e idéias. Também a mulher de classe média conseguiu, gradativamente, alcançar os cursos superiores e postos mais valorizados no mundo do trabalho. (MELLO e NOVAIS, 1998),

A organização capitalista é determinante na hierarquia do trabalho e do consumo. No Brasil, uma das principais vias de agregação de valor, sempre foi a imitação dos padrões de consumo e de estilos de vida dos países desenvolvidos. Já no final do Século XIX, mas, principalmente, a partir da segunda metade do Século XX o modelo a ser imitado passou a ser, por força do cinema, da televisão e da indústria cultural, o estilo de vida americano.

Mesmo com baixos salários, muitos trabalhadores comuns puderam, entre 1950 e 1979, nas cidades, se incorporar, ainda que mais ou menos, precariamente, com ajuda do trabalho da mulher e dos filhos, aos padrões de consumo moderno, beneficiando-se da energia elétrica e da água tratada. Os padrões de alimentação, de higiene e vestuário agregaram os produtos e valores da moderna sociedade industrial. Entretanto, o país chegou à década de 1980, com grande parte de sua população vivendo na miséria absoluta, convivendo com uma acumulação e concentração de riqueza elevadíssima.

Em 1980, os 20% da população de renda mais alta detinham 66,1% da renda nacional (com os já elevadíssimos 54,8%, de 1960). Em contrapartida, os 60% mais pobres detinham, em 1980, 17,8% contra os já ínfimos 24,9% da renda nacional, em 1960. Espremidos entre estes dois extremos estão os 20% de trabalhadores qualificados e semi-qualificados da classe média baixa, que em 1980, possuíam apenas 16,1% da renda global do país (bem menos que os 20,3% de 1960). Esta queda pode ser justificada pela proletarização de certos postos de trabalho como o do professor primário, do vendedor, do enfermeiro e do bancário. (Mello e Novais, 1998),

Tais dados demonstram que as elevadas taxas de crescimento econômico, que o país registrou entre 1967 e 1979 e que o elevaram a oitava economia mundial, beneficiaram a uma parcela bem pequena da população. O capitalismo tardio brasileiro combinou concentração de riqueza com mobilidade social vertiginosa para alguns e ampliação acelerada dos padrões de consumo moderno; diversificação com massificação.

Nos anos 1980 e início dos anos 1980, para salvar as empresas, os bancos e o setor privado nacional, o estado plutocrático brasileiro promoveu um ajuste econômico, que

levou o país a uma estagnação econômica e uma elevação da inflação que quebrou o processo de mobilidade social e de ampliação do consumo moderno.

No final da década de 1980, denominada a “década perdida” em função da estagnação econômica, a concentração de renda aumentou ainda mais. Os ricos, as grandes empresas e os bancos terminaram a década ainda mais ricos. A especulação prevaleceu sobre a produção o que destruiu a capacidade de novos empregos serem criados.

Ainda na década de 1990, o excesso de liquidez no mercado externo globalizado permitiu, com a entrada maciça de recursos externos de curto prazo, a implantação do “Plano Real”, que conteve a inflação, por meio do engessamento do câmbio.

A política selvagem de redução de custos e de modernização tecnológica, colocada em prática principalmente pelas indústrias, fez com que o desemprego crescesse assustadoramente, atingindo, não apenas trabalhadores comuns ou qualificados, mas, também, profissionais de nível superior e funcionários intermediários. Com isso, acentuou-se o crescimento do trabalho autônomo precário, de remuneração incerta e baixa. O comércio informal, a mendicância e o crime organizado aumentaram, nas grandes cidades. As possibilidades de mobilidade social tornam-se decrescente e o padrão de consumo foi rebaixado. Acirrou-se a concorrência e a competição aguçada transformou a violência em recurso cotidiano na luta pela sobrevivência.

Com a globalização da economia, as barreiras entre o nacional e o multilateral ficaram difusas. A autonomia nacional tão cara nos tempos da ditadura militar se esvaiu. O estado brasileiro permaneceu imobilizado, incapaz de promover políticas de desenvolvimento econômico e social, dilapidado pelas altas taxas de juros, afogado em dívidas contraídas para pagar outras dívidas, refém dos mercados financeiros internacionais, que exigem redução dos gastos públicos, principalmente, os destinados ao pagamento de salários e aos investimentos em áreas sociais como saúde, educação e previdência.

Mais de vinte anos, depois do fim do “milagre econômico” e início da abertura política, o povo brasileiro continuou tendo que conviver com um estado plutocrático, apesar de ter elegido um representante das classes populares para presidente da república.

Toda essa crise econômica e social mexeu com os valores e expectativas das pessoas e dos grupos sociais. O individualismo, a massificação a desvalorização da vida e a desesperança que marcam o fim do Século XX e início do Século XIX são fundamentais para se compreender as relações familiares, nas suas diversas configurações.

Berquó (1998), analisando a estrutura familiar brasileira, do ponto de vista estatístico e demográfico, afirma que as últimas cinco décadas do Século XX foram marcadas por mudanças e permanências. Embora continue predominante o caráter nuclear da família, isto é, casal com ou sem filhos, o tamanho da família diminuiu e cresceu o número de uniões sem vínculos legais, bem como o número de arranjos monoparentais, caracterizados pela presença da mãe ou do pai com filhos, contando, ou não, com parentes ou agregados habitando conjuntamente. De acordo com a autora, porém, as maiores transformações vêm acontecendo no interior da organização familiar, marcada, principalmente, pela mudança relativa ao papel da mulher e por novos modelos de relacionamento entre aos membros da família. A família mais igualitária, desde a década de 1950, vem, gradativamente, substituindo a família autoritária. Desta data em diante, percebe-se, ainda, muitas mudanças no comportamento matrimonial dos brasileiros.

Com base nos censos brasileiros, Berquó (1998) afirma que nos últimos cinquenta anos do Século XX, a proporção dos casados apresentou uma média ascendente, enquanto que a dos solteiros decresceu. Também cresceu a média dos divorciados ou separados, enquanto que a dos viúvos diminuiu. Por outro lado, a idade média no ato do casamento legal praticamente não sofreu mudanças.

Outro aspecto do cenário matrimonial em que Berquó (1998) apresenta traços de permanência e mudança é no índice de casado *lato sensu*, que apresenta ascensão, enquanto que se registra um declínio na taxa bruta de nupcialidade legal (número de casamentos legalizados. Em contrapartida, as taxas brutas de separações judiciais e de divórcios aumentaram sensivelmente, no mesmo período, chegando em 1994 a um índice quatro vezes maior, que em 1979. A autora acredita que este crescimento acelerado deve-se a demanda reprimida pela legislação que proibia o divórcio e que foi alterada em 1977. A autora registra, ainda, a elevação da porcentagem de casamentos não legalizados. É interessante observar que, até a década de 1960, a porcentagem de casamentos realizados apenas no civil era menor que a de casamentos só no religioso e, apesar de a Constituição Brasileira de 1889 haver instituído o casamento civil como a única forma de casamento reconhecida legalmente, essa forma de casamento mantém-se até os dias atuais, principalmente, em locais marcados pela inexistência de cartórios, ou quando um dos nubentes possui alguma interdição legal para o casamento como idade inferior à permitida pela lei.

Acreditamos que a equiparação legal do concubinato ao casamento, com o novo

código civil, e as despesas necessárias para se efetuar tanto o casamento legal, como o religioso podem ser fatores determinantes na diminuição da proporção de uniões legais.

Outra característica da família contemporânea: sua diminuição numérica. Nas últimas décadas vem caindo o número médio de pessoas por unidade domiciliar. Um dos determinantes para essa alteração, apontado pela autora, foi a diminuição da taxa de fecundidade feminina. Outro fator levantado por ela foi o crescimento acentuado de separações e divórcios. Esse fato faz com que um casal que vivia em uma residência precise de mais de uma. Além disso, em algumas regiões, a falta de oportunidade de trabalho e de continuação dos estudos ou outras necessidades levam alguns membros da família ou pessoas sozinhas a se deslocarem, para outras regiões do país. Muitas vezes isso contribui para aumentar o número de domicílios e diminuir a quantidade de pessoas por unidade domiciliar. (BERQUÓ, 1998)

Dentre as mudanças que têm afetado os elos familiares, vale a pena destacar a configuração das famílias denominadas monoparentais, que são aquelas em que crianças e/ou adolescentes vivem com um único progenitor. De acordo com Nadine Lefaucher (citada por VITALE, 2002), a expressão “famílias monoparentais” foi empregada pela primeira vez, na França, na segunda metade da década de 1970, para denominar os lares em que pessoas vivem sem cônjuge, com um ou mais filhos, com menos de 25 anos. Este conceito foi importado dos países anglo-saxões, principalmente por sociólogas feministas, com o objetivo de se contrapor às abordagens hegemônicas, na França, que tratavam a maternidade fora do casamento e a dissolução do casamento como um “problema psicossocial”, visto que as unidades domésticas com essa configuração eram consideradas “famílias de risco”.

A utilização desse conceito pretendia elevar à condição de “verdadeiras famílias” aquelas em que a mulher era o “chefe”. Essa configuração familiar passou a ser compreendida como um tipo sociológico particular, mas legítimo e, até mesmo, “mais moderno” e “evoluído”, que a “família conjugal tradicional”.

No Brasil, embora já houvesse um grande contingente de famílias chefiadas por mulheres, somente na década de 1970, as ciências sociais tomam como objeto de investigação a realidade das mulheres que assumem o papel de “chefes de família”. Barroso e Bruschini (citadas por VITALE, 2002, p.47) alertam para o fato de que muitas destas mulheres acumulam as funções de “chefes” e de “mães de família”, isto é, além de terem ao seu encargo sustento da família, mantém a responsabilidade de cuidar das

crianças e da casa. Essa “dupla jornada” tende a gerar “uma dupla carga de culpa pelas insuficiências que, muitas vezes, produz nas duas atribuições. Embora essas insuficiências sejam geradas pelas condições sociais a que estas famílias estão submetidas, geralmente, os fatores sociais são esquecidos e/ou encobertos pela ideologia, que culpabiliza as vítimas: as mães trabalhadoras”.

De acordo com Vitale (2002), em 1992, as famílias chefiadas por mulheres eram estimadas em 21,9% e, em 1999, esse grupo representava 26% (dados do Censo de 2000). O critério utilizado para definir o responsável pelo domicílio, não foi o da monoparentalidade, mas definia-se o responsável pelo domicílio como sendo aquele que possuía maior remuneração. Isso quer dizer que cerca de um quarto das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres.

Os dados do Censo de 2000 (citados por VITALE, 2002) apontaram, ainda, que a maioria das mulheres, considerada chefe de família, pertence a famílias monoparentais. O número dessas famílias continuou crescendo na década de 1990. De 15,1% em 1992, passou para 17,1% em 1999. Nessas famílias, muitas vezes, além dos filhos, estão sob a responsabilidade e cuidados da mulher enteados, netos, bisnetos e agregados.

O fato de ser o número de famílias monoparentais masculinas significativamente menor tem provocado uma associação entre monoparentalidade e gênero, fortalecendo a idéia de que a responsabilidade pelos filhos é, principalmente, das mães. Além disso, a idéia da monoparentalidade não tem sido associada apenas ao gênero, mas também à pobreza. Os indicadores sociais reforçam essa idéia:

[...] O Censo de 2000 aponta que a média da renda dos homens chefes de família é de R\$ 827,00, enquanto que a das mulheres é de 591,00. Mas para 5,5 milhões de mulheres chefes de família o rendimento mensal não ultrapassa R\$ 276,00. O percentual de crianças de 0 a 6 anos, que estão se desenvolvendo em domicílios com responsáveis mulheres – que ganham até dois salários – é de 56,6% mulheres. [...] (VITALE, 2002, p. 50)

As diferenças nas condições de inserção (rendimento, poder, postos de maior ou menor prestígio, dentre outras) da mulher no mundo do trabalho contribuem para que as famílias mais pobres, chefiadas por mulheres, sem a presença de um ente do sexo masculino, vivam em condições piores do que aquelas que contam com algum, para companheiro, pai, irmão, filho (ou com outro tipo de parentesco), dividir as responsabilidades.

Além da associação com a pobreza, monoparentalidade e gênero, outra relação

merece destaque: monoparentalidade e etnia. Dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEAD, que investiga as condições de vida na região Metropolitana de São Paulo, indicam que famílias monoparentais chefiadas por mulheres negras têm, ainda, mais agravadas as suas condições de garantir aos seus filhos os cuidados necessários (VITALE, 2002, p. 51).

Acreditamos que esses vínculos fortalecem adjetivações pejorativas a essas famílias, consideradas muito mais em *situação de risco*, do que possibilidades de novos arranjos ou desenhos familiares potencialmente autônomos. Programas sociais a elas destinados devem fortalecê-las em sua autonomia, ao invés de aumentar os preconceitos sobre suas possibilidades de oferecer cuidado e proteção aos seus membros.

Para analisar a monoparentalidade, é importante considerar outro aspecto: sua durabilidade e seqüência, isto é, o tempo que uma família permanece monoparental. Toda configuração familiar é dinâmica e está em constante movimento. Assim como qualquer agrupamento humano, a família monoparental não é um estado fixo, está marcada pela historicidade. Arranjos são constituídos, na busca de atender as necessidades do grupo e de cada um dos seus membros. Esses arranjos são marcados por conflitos e contradições que culminam, muitas vezes, em re-arranjos.

As mulheres, que em determinados momentos de suas vidas são “chefes de família”, em seu percurso de vida, estabelecem uniões, mais ou menos, duradoras, que, muitas vezes, se desfazem e outras constituem-se, marcando profundamente cada membro da família. Esse processo supõe vivências de relações, separações, recomposições de elos, em que se envolvem emoções, por vezes dolorosas. É nessa perspectiva que se deve entender a monoparentalidade, em seu movimento, nas relações que se constroem, desfazem e reconstroem.

Ressaltamos que a solidariedade e as redes de apoio familiares contribuem para a existência da família pobre, ou mesmo de famílias de classes médias e altas, que passa por alguma fase difícil, entretanto, tal fato deve ser entendido na relação com o encolhimento do estado neoliberal, que não promove políticas públicas consistentes que respondam às questões sociais que se manifestam no interior das famílias. Na ausência desses programas, laços e redes de apoio alternativas são criadas e/ou fortalecidas. É o caso da circulação de crianças, que é uma prática ainda pouco estudada, no Brasil. Pesquisadoras como Cláudia Fonseca (1995) e Sarti (1996) afirmam ser esta uma alternativa muito comum entre as famílias pobres. Crianças são criadas entre dois lares, vão e voltam entre o lar de origem e

o de acolhimento, sem que os laços se rompam com nenhum dos dois. Pelo contrário, constitui-se uma dualidade de vínculos e de estadas. Essa circulação costuma ocorrer quando a mãe está só com os filhos, ou quando encontra um outro companheiro, que tem dificuldades de relacionamento com os filhos anteriores à relação. A expectativa das mães, assim como a dos filhos, é de que possam voltar a viver juntos.

Muitas vezes, essa circulação se dá para possibilitar a continuidade dos estudos de crianças e adolescentes que vivem em lugares com poucas oportunidades educacionais. Ocorre, ainda, em períodos de dificuldades financeiras, desemprego ou morte na família. Não existe apenas em famílias monoparentais e pode ser observada, também, em famílias de classes médias, principalmente, aquelas que residem em zonas rurais, em que as possibilidades de trabalho e estudo, para as novas gerações, são muito restritas.

No sistema de trocas intergeracionais, destacamos o papel dos avós, figuras antigas e revalorizadas nos desenhos familiares do nosso tempo, em que as mães estão fora do espaço doméstico, para estudar e/ou trabalhar. Algumas pesquisas apontam os avós como os principais cuidadores das crianças e adolescentes, nos momentos de fragilidade conjugal, recomposição familiar, monoparentalidade, família em início de vida e/ou com dificuldades financeiras. Com relação às bases de apoio à família goianiense com filhos até 11 anos, Peres (2001), constatou que a própria família é a principal colaboradora, principalmente na manutenção, cuidado e educação dos filhos.

Cupolillo, Costa e Paula (2001) constataram, em suas pesquisas, que a maioria dos avós cuidadores de netos é do sexo feminino e que predominam nesta função as avós maternas. Tal fato direciona o nosso olhar para a questão de gênero e evidencia uma crença importante para a compreensão das relações familiares: a principal responsável pelo cuidado e a educação das crianças, na família goianiense, ainda, é a mãe e, em seguida, a sua própria mãe. É, quase como um prolongamento com o cuidado com a própria filha, uma forma que a mulher-mãe e avó tem para contribuir para que a sua filha mantenha e/ou conquiste uma condição de vida melhor, trabalhando e/ou estudando.

Algumas avós cuidam praticamente sozinhas dos netos, o que provoca, muitas vezes, um sentimento de solidão e abandono, nessa tarefa. Para outras, ao contrário, os cuidados com a nova geração as afasta do abando e da solidão. Tais sentimentos dependem de diferentes fatores que vão desde a história pessoal de cada uma, o relacionamento que mantêm com os próprios filhos e o nível de assumência de cada membro adulto da família na manutenção, cuidado e educação das crianças. Nem sempre as crianças cuidadas pelos

avós vivem com eles. Muitas vezes, passam o dia, ou parte dele, em sua companhia e outra parte na escola/creche e/ou com os pais.

Pudemos constatar, com bases nos estudos realizados, que as complexas relações que se estabelecem no interior da família e dela com os demais grupos sociais indicam uma redefinição do modelo familiar, para além das tradicionais relações entre pais, e filhos, que implicam em novas formas de viver a subjetividade. Pensando os efeitos deste conjunto de transformações no processo de construção da subjetividade dos membros da família, SOUSA (1999) adverte que esses números ganham significado quando refletimos sobre a conseqüente redefinição do conjunto de relações afetivas no interior da família, com repercussão no relacionamento de marido e esposa, bem como nos vínculos entre pais e filhos.

Tendo em vista as considerações e análises que traçamos sobre a família, pudemos observar que as transformações ocorridas no interior desta instituição não têm atingido e transformado apenas as relações familiares existentes em família de baixa renda, mas as famílias pertencentes a todos os segmentos da sociedade. Mesmo considerando as especificidades aí existentes, tanto no primeiro contexto como no segundo, as funções sociais e afetivas dos membros desta “nova” família parecem estar sendo deslocadas e recolocadas. Os efeitos deste processo permitem supor uma relação dialética entre a produção de diferentes formas de composição familiar e a constituição de novas formas de identificação.

As mudanças na composição familiar, sua visibilidade e o aceite da sociedade (como, por exemplo, a legalização da união entre homossexuais) exigem que se leve em conta o reflexo daquelas na sociedade mais ampla, nas formas de viver em família, nas relações interpessoais. O mesmo é válido para as famílias nucleares que têm que assimilar o impacto dessas transformações. (SZYMANSKI, 2002, p.10)

Consideramos importante ressaltar que, em qualquer reflexão sobre as novas configurações familiares, a maneira dos seus membros serem e se relacionarem uns com os outros sempre está essencialmente articulada com um mundo em transformação. Cada membro da família constitui-se como ser humano e constrói sua subjetividade, que é constantemente re-interpretada e re-construída, em contextos de sentimentos, disposições afetivas, expectativas individuais e sociais que se confrontam no cotidiano com uma rede de relações sociais. Esse sujeito é constituído, no interior da família, que, ao mesmo tempo, é construída, com seus novos desenhos e configurações, por meio das relações que

seus membros estabelecem entre si e com a sociedade.

De acordo com Wallon (1975), a família adquire especial importância para a construção da identidade da criança, na medida em que se constitui, ao mesmo tempo, em meio³³ de desenvolvimento infantil, onde a criança começa por encontrar maneiras de satisfazer suas necessidades e a conquistar suas primeiras condutas sociais, e grupo³⁴, no qual ela desenvolve sua personalidade, assim como a consciência de si. Nela, o ser humano começa a tomar consciência de suas próprias capacidades, de seus sentimentos, de si mesmo, como *sujeito* e como *objeto*, isto é, como *si próprio* e como *outro*. “É primeiramente o grupo familiar onde a criança ocupa um lugar determinado na constelação constituída pelo conjunto dos pais e dos irmãos e irmãs. A criança faz nele a aprendizagem útil ou viciada de certas relações e sentimentos sociais.” (WALLON, 1975)

Na família, com pessoas significativas, se aprende a “ser com os outros” e esse aprendizado prolonga-se por muitos anos, projetando-se, muitas vezes, nas famílias que se constituem, posteriormente. Esse “ser com os outros” configura-se de diferentes maneiras, orientadas pelas experiências vividas e as disposições afetivas que marcam as relações na família. (SZYMANSKI, 2002).

Dito de uma outra maneira: as relações familiares encontram-se permeadas por conceitos e valores historicamente construídos na sociedade e individualmente reconstruídos na história de vida de cada um, nas interações que estabelece e nas atividades que desenvolve. Em cada cultura, num determinado momento histórico, predominam modos de interação, enquanto que outros são menos freqüentes.

Mães, pais, avós compreendem sua tarefa socializadora das mais diversas formas e assumem essa missão do jeito que foram aprendendo ao longo de suas vidas. As famílias procuram adaptar os valores aprendidos em suas famílias de origem, com aqueles partilhados com seus pares e com outros aprendidos com os diferentes grupos sociais com os quais convive e as informações que recebe.

A composição familiar não é o único determinante nas relações interfamiliares.

33 Meio é o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam as existências individuais. Comporta condições físicas, naturais e, no caso do ser humano, sociais. (WALLON, 1975, p. 165)

34 Grupos têm objetivos temporários ou duradouros e uma estrutura, por vezes, hierárquica, que rege as relações entre seus membros, que possuem responsabilidades mútuas., portanto não se baseia apenas em relações afetivas. “O grupo coloca-se entre duas exigências opostas. Por um lado, filiação no grupo no seu conjunto, se não o grupo perde a qualidade de grupo. (...) Por outro lado, não pode integrar-se verdadeiramente no grupo senão entrando em sua estrutura, isto é, tomando nele um lugar, um papel determinado, diferenciando-se dos outros...” (WALLON, 1975, p. 175)

Famílias com composições similares podem desenvolver formas de interação completamente diferentes. A classe social, as oportunidades educacionais e as condições de vida e a cultura familiar são fatores bem mais significativos (SZYMANSKI, 2002).

A maneira de estabelecer relações e vivenciar a solicitude dentro da família está intimamente relacionada com o mundo em que ela está inserida e como a função de cada um de seus membros é percebida, principalmente pelos adultos que a constituem. A criança desenvolve sua identidade e a base para os seus relacionamentos futuros com outras pessoas, com as coisas e com o mundo, a partir das interações que vivenciou no interior de sua família de origem. Obviamente, não se pode esquecer que a pessoa está em processo de desenvolvimento, durante toda a vida, e novas experiências promovem mudanças na maneira de ver o mundo e na forma de viver. “As trocas intersubjetivas na família não podem ser vistas isoladamente. As mudanças que ocorrem no mundo afetam a dinâmica familiar como um todo e, de forma particular, cada família conforme sua composição, história ou pertencimento social”. (SZYMANSKI, 2002, p.17)

Afeta a dinâmica familiar, por exemplo, a política monetária imposta pelos países mais ricos aos países em desenvolvimento, em que os juros elevados produzem recessão e desemprego. Numa cultura em que o homem é valorizado como provedor da família, é desconcertante viver em uma realidade em que a mulher e os filhos consigam trabalho - mesmo que em sub-empregos e no mercado informal - mais facilmente que aquele que deveria ser o “chefe da família”. Tal fato pode levar em algumas famílias para mudanças na hierarquia de poder, dentro da família, a diminuição da autoridade paterna, o que pode gerar conflitos e crise de identidade em alguns membros da família. Em outras, pelo contrário, pode ocorrer o recrudescimento da autoridade paterna, para compensar a desvalorização econômica e profissional daquele que é considerado o “chefe da família”.

Diante dessas ponderações, consideramos fundamental que os pesquisadores na área de família permaneçam atentos ao alerta feito por Vital (2002) sobre a possibilidade de que a intimidade com um modelo de família, internalizado por cada pessoa, gere certas confusões na maneira de perceber as famílias reais, com as quais trabalhamos, que podem não corresponder aos nossos próprios modelos de família.

A grande maioria dos estudos realizados sobre a família brasileira, que procuram observar o rompimento crescente e generalizado das relações de parentesco, tem evidenciado a influência das crises sócio-econômicas sobre nossa sociedade, como um dos motivos centrais a produzir tais rompimentos e as variações daí decorrentes.

O desemprego, a imposição de padrões comportamentais difundidos nas novas relações de consumo de massa, a proliferação das condições sociais que caracterizam o (des) envolvimento com vícios os mais variados, a violência, o alcoolismo, e outras tantas questões que se acumulam em torno às crises vividas pela sociedade, têm sido pesquisados e interpretados como problemas que afetam as relações de parentesco caracterizadoras da imagem da família nuclear, chegando a causar o rompimento delas (LOPES, 1994, p. 5).

Procurando compreender a família, a partir das articulações estabelecidas entre relações econômicas e modo de organização familiar, Reis (1984) ressalta que a existência de variações de organizações familiares não acontece apenas nas famílias pobres, mas, também, no interior da classe média e alta, afirmando que existem padrões internos que diferenciam as formações familiares dentro de uma mesma classe social, embora a forma de família predominante, em todos os segmentos sociais, seja a da família monogâmica burguesa.

Atualmente, a família urbana apresenta uma variedade de padrões, abarcando, ao mesmo tempo, organizações marcadas por um extenso conservadorismo e uma hierarquia interna rigorosa, bem como, formas mais abertas de organização familiar, caracterizadas por maior flexibilidade nas relações entre os seus membros.

A diminuição da taxa de fertilidade, o nascimento de filhos fora do casamento, as várias transformações nas formas de vida conjugal como, o aumento da monoparentalidade (predominantemente feminina), da taxa de divórcios e re-casamentos são mudanças, que, merecem destaque. Acreditamos que as conseqüências dessas mudanças devem ser estudadas por pesquisadores na área da família, por estarem relacionadas com importantes questões como a constituição da identidade e padrões de pertencimento em famílias reconstituídas, bem como com o modelo de educação que estas famílias poderão adotar.

Essas transformações não devem ser compreendidas como formas de rejeição à vida familiar ou o questionamento do casamento, como instituição social. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, as pessoas, principalmente, os jovens e as mulheres, estão procurando conciliar a liberdade individual com as vantagens da solidariedade familiar. (PERROT, citado por Szymanski, 2002).

Não é um equilíbrio fácil, conciliar direitos e responsabilidades, autonomia e compromisso, o cuidado consigo mesmo e com o outro. Essa busca implica no questionamento de papéis pré-determinados e padrões de gênero estereotipados,

cristalizados historicamente, bem como concepções de infância, adolescência e educação, socialmente aceitas e naturalizadas.

A circulação e atuação dos membros das famílias, nos espaços públicos e privados, faz com que as mudanças nas relações, valores e concepções ocorridas no seu interior repercutam para além dos espaços domésticos, atingindo, inclusive, o aparato estatal, promovendo, mesmo que de forma lenta e parcial, mudanças no nível jurídico.

O novo Código Civil Brasileiro – Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002- que entrou em vigor em 2003, vem adequar a legislação infraconstitucional civil brasileira à Constituição Federal de 1988 e às legislações internacionais de direitos humanos, quando à igualdade, em direitos e obrigações, entre homens e mulheres, bem como às novas práticas e relações que têm sido vivenciadas no interior das famílias..

Os avanços e inovações do novo Código Civil (NCC/2002) devem ser compreendidos no contexto das décadas de 1970 e 1990, nas lutas travadas pela sociedade civil organizada nos movimentos populares, em geral, e, em particular, pelo movimento feminista. Seu projeto original data de 1975 e recebeu inúmeros acréscimos, desde então. Vale ressaltar a contribuição do documento denominado Novo Estatuto Civil da Mulher, apresentado à Presidência do Congresso Nacional em 1981, como resultado do debate feminista acerca da igualdade de gêneros na lei civil, cujo conteúdo foi incorporado ao projeto original, aprovado em 2002.

Foi o movimento social organizado de mulheres que após longos anos de luta conquistou esta igualdade. As mulheres contribuíram de forma valiosa ao processo constituinte (de 1986 a 1988) e conseguiram que, de forma expressa, a igualdade de direitos de homens e mulheres fosse estabelecida na constituição Federal de 1988, inclusive na parte da área da família (PIMENTEL, 2002, P. 30).

Destacamos os avanços legitimados pela nova lei, que elimina normas discriminatórias de gênero, tais como: a chefia masculina da sociedade conjugal e a preponderância do marido na administração dos bens do casal, inclusive nos particulares da mulher; a ascendência paterna no pátrio-poder e a anulação do casamento pelo marido, caso e desconheça que sua esposa já havia sido *deflorada*; bem como a deserção de *filha desonesta*, que viva na residência da família.

O Código Civil de 2002 inova ao inserir conceitos como o de direção compartilhada dos bens do casal, assim como o de poder familiar compartilhado, permite ao marido adotar o sobrenome da mulher, determina que a guarda dos filhos passa a ser do cônjuge com melhores condições de exercê-la. Outro avanço conceitual interessante é a

adoção do termo pessoa, em substituição a “homem”, quando utilizado para designar ser humano, genericamente.

O novo Código Civil (NCC/2002) vem somar-se ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que explicitou a supremacia do interesse da criança, admitindo-se, até mesmo, o direito de oposição em relação aos próprios pais.

O capítulo do NCC/2002 que trata da proteção da pessoa dos filhos estabelece que, no caso de divórcio, separação judicial por mútuo consentimento e dissolução da sociedade ou do vínculo conjugal, cabe aos pais decidirem em comum acordo sobre a guarda dos filhos. Caso inexistir esse consenso, a guarda deverá ser atribuída a quem revelar melhores condições de exercê-la, sem quaisquer privilégios paternos ou maternos.

A nova lei corrige também um dos preceitos legais que mais exprimiam a moral sexista patriarcal do antigo Código Civil de 1916, ao excluir a possibilidade absurda de deserdação da *filha desonesta*. O art. 1962 que trata da deserdação no NCC/2002 nada consta de discriminação em relação à filha mulher.

Em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com o ECA/1990, o NCC/2002 elimina toda e qualquer expressão de desigualdade e discriminação em relação aos filhos, havidos, ou não, da relação de casamento, ou pela adoção. Em consonância com o ECA/1990, rejeita-se o tratamento de filho ilegítimo presente no CC/1916. Quanto ao reconhecimento dos filhos, pode ser realizado pelos pais conjunta ou separadamente. Aqueles havidos fora do casamento devem ficar sob a guarda de quem o reconheceu. Se forem ambos os progenitores a reconhecê-lo, esta guarda será daquele que demonstrar possuir melhores condições para tal.

Com a entrada em vigor do NCC/2002, finalmente, foi conquistada, no nível da legislação infraconstitucional a incorporação normativa da concepção dos direitos das mulheres, das crianças e dos adolescentes como direitos humanos, apesar de guardar, ainda, alguns resquícios da concepção patriarcal e sexista, que orientava o CC/1916. Estas mudanças na legislação incorporam um novo paradigma de justiça social e equidade. Entretanto, reafirmamos a necessidade da implementação de políticas públicas que garantam a aplicabilidade da lei e a efetivação de seus princípios, para que as famílias, com as suas múltiplas configurações, possam assumir o seu papel na criação e educação de suas crianças e adolescentes. É em relação a esta última afirmação que gostaríamos de nos deter, visto que é a partir dela que pretendemos trabalhar, na busca de compreender a creche como equipamento de apoio à família, no contexto da família goianiense.

2.4 - Alguns estudos sobre a família goianiense

Sousa (1994) sistematizou dados sobre o perfil das famílias de crianças trabalhadoras, moradoras em um bairro da periferia de Goiânia³⁵. Resumidamente, a amostra revela que: a maioria das famílias (95,4%) tem filhos e predominam as famílias pequenas (pai, mãe e até três filhos) e moram em casa própria (79,6%); contudo, isso não significa uma moradia de qualidade, pois quase sempre foi sendo construída vagarosamente pelos próprios moradores, ampliada e melhorada de acordo com a capacidade financeira da família. A renda familiar predominante está na faixa de um a dois salários mínimos (32,0%); apenas 23,9% das famílias possuem algum tipo de renda extraordinária, o que dificulta ainda mais a possibilidade de atender adequadamente às necessidades de todos os membros da família. Em 73,3% das famílias, há a presença do pai biológico e em 6,7% de pais adotivos; 82,6% dos pais estão exercendo alguma atividade remunerada de trabalho. Portanto, em aproximadamente 20,0% das famílias, as mulheres são as únicas responsáveis pela casa (chefes de família). A maioria (58,0%) dos membros adultos está envolvida no setor de prestação de serviço. No conjunto das profissões, percebe-se também que a maioria delas não exige uma formação específica, são atividades que não requerem uma especialização; conseqüentemente, a renda obtida por esses trabalhadores é baixa: a renda familiar predominante é de um a dois salários mínimos.

A pesquisa realizada por Sousa (1994) mostra ainda que as mães biológicas estão presentes maciçamente nas famílias (93,7%). Do total de mães, 84,5% não nasceram na capital, e 87,2% moram há mais de cinco anos na cidade. As mães continuam cuidando sozinhas de seus filhos pequenos. Quando elas trabalham fora ou têm algum tipo de impedimento, as crianças ficam distribuídas entre diversas pessoas ou, mesmo, sozinhas.

A população estudada pela pesquisadora apresentava-se como um grupo culturalmente heterogêneo na expressão de seus valores. Muitas crianças/adolescentes não haviam nascido em Goiânia, mas estavam sendo criadas aqui. O deslocamento das famílias do campo para a cidade grande gera mudanças significativas em relação a comportamento,

³⁵ Deve-se levar em consideração que apesar da situação de pobreza desse bairro pesquisado, pelas condições históricas – ser uma área legalizada e marcada por lutas de seus moradores para a aquisição de melhorias urbanas – essas famílias representam uma certa ‘elite’ nas camadas populares. Percebe-se que as famílias atendidas nos diversos programas da SOCIEDADE CIDADÃO 2000 apresentam um quadro de dificuldades financeiras e de qualidade de vida bem maior.

valores e expectativas de vida de seus membros, o que provoca insegurança na educação dos filhos. A pesquisadora revela que, na suas entrevistas com os pais das crianças trabalhadoras, eram freqüentes os comentários de que os filhos mais velhos, criados na ‘roça’ obedeciam aos pais, mas que os mais novos ‘faziam o que queriam’. Os pais, principalmente as mães, ficavam inseguros com tantas transformações e sem saber que valores ensinar aos filhos.

Em uma pesquisa mais recente coordenada por Sousa e Rizzini³⁶ (2001, p. 55), com o objetivo “de compreender os diferentes processos de significação a partir dos quais a família goianiense se constitui, produzindo novas formas de relações familiares”. Foi realizada uma *enquete* por meio da aplicação de questionários a 1272 famílias de todas as regiões da capital goiana: Central, Campinas, Norte, Leste, Sudeste, Sul, Sudoeste, Oeste e Nordeste.

Os dados obtidos, nessa *enquete*, segundo Paro, Machado e Oliveira (2001), confirmam a coexistência, na sociedade goianiense, de diversas composições familiares. Nos 1272 domicílios visitados, em 680 residiam famílias com filhos menores de 18 anos, 472, com filhos maiores de 18 anos, 70, sem filhos e 50 atípicas³⁷.

Nas regiões em que predominam famílias dos segmentos populares, houve uma predominância de famílias com filhos menores de 11 anos. Nas regiões, onde residem as famílias com rendimentos mensais maiores, apareceram com maior freqüência famílias com novas configurações, como aquelas formadas por parentes em geral, amigos sem laços consangüíneos ou parceiros de um mesmo sexo. Nessas regiões encontravam-se, também, os maiores índices de pessoas que concluíram o ensino médio. As pesquisadoras constataram haver uma correlação entre o grau de escolaridade e o local de moradia das famílias, guardando uma relação direta com a distribuição de renda. Esses dados apontam para “a perversa realidade de que o direito à educação não é assegurado para aquela grande parcela da população cuja renda é baixa. As pessoas, quando ingressam em determinada

³⁶ Tive a oportunidade de participar dessa pesquisa, coordenando com outra professora da Universidade Católica de Goiás a equipe de aplicação dos questionários na Região Sul e analisando os questionários referentes à criança de 0 a 6 anos, cujos dados e as indagações deles decorrentes serão apresentados, em parte, no próximo item desse trabalho.

³⁷ Segundo as autoras, famílias com configurações diferenciadas como irmãos sem a presença dos pais, parentes em geral, amigos sem laços consangüíneos, parceiros de um mesmo sexo foram agrupadas com a denominação de atípicas, pelo fato de não ser possível reuni-las sob uma única descrição.

fase do ensino formal, não tem sequer a garantia de que poderão concluí-la”. (PARO; MACHADO; OLIVEIRA, 2001, p. 61)

O modelo econômico adotado no Brasil tem aprofundado as desigualdades sociais e acentuado a pobreza, o que afeta diretamente na qualidade de vida das famílias. Pela amostra investigada, 40,64% da família goianiense tem renda mensal inferior a três salários mínimos. Esta pesquisa confirmou que o processo migratório tem um papel fundamental na constituição da população goianiense. O deslocamento do interior para a capital é significativo e esta é a situação de 41,75% dos entrevistados. Apenas 22,01% desses nasceram em Goiânia. Esse processo traz reflexos importantes na vida familiar, pois a mudança da região de origem faz com que se rompam laços de afinidade e leva à necessidade de construção de novas redes de apoio à família na sua luta diária pela sobrevivência e, principalmente, no cuidado e educação dos filhos. Novos processos identificatórios e valores são construídos, gerando muitas vezes sérios conflitos culturais.

Quanto à forma de união entre os casais, 55,97% dos entrevistados afirmaram ser casados, 21,38% passou por pelo menos um casamento, findo por viuvez, divórcio ou separação. Apenas 9,28% se consideraram amasiados, o indica certa preocupação de aceitação e reconhecimento da população dos padrões socialmente mais valorizados e a tentativa de se adequar a eles.

Com relação à permanência das crianças e adolescentes com sua família, Paro; Machado; Oliveira (2001) constataram que praticamente não apareceram crianças na primeira fase da infância afastadas das suas famílias, fenômeno que já acontece com aquelas maiores de 7 anos e aumenta com relação aos adolescentes. Embora haja garantia legal do direito da criança e do adolescente à convivência familiar, em diversas situações para que suas necessidades sejam atendidas melhor, para estudar, para trabalhar e por vários outros motivos, como dificuldades de relacionamento com algum membro da família, violência doméstica, ou mesmo, em função da pobreza dos pais ou responsáveis, várias crianças e adolescentes acabam sendo privados de um direito reconhecidamente essencial para o seu desenvolvimento psicossocial e afetivo.

É no convívio familiar, que se estabelecem as primeiras relações afetivas da criança em que ela vai construir suas primeiras representações do mundo. Por mais que se questione o papel ideológico na família e que se ponderem as transformações internas que a mesma vem sofrendo na sociedade atual, ela continua sendo um grupo fundamental no desenvolvimento psicossocial das crianças e dos adolescentes. Qualquer análise ou

trabalho realizado com esses últimos sem considerar a primeira, não será completo ou terá menor chance de êxito, pois é a família um espaço indispensável à garantia da sobrevivência, do desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros. A convivência familiar favorece a socialização e o desenvolvimento de práticas de tolerância e divisão de responsabilidades, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência. Além disso, a família é, independentemente de sua forma de organização interna, o lugar inicial para o exercício da cidadania sob a marca da igualdade, do respeito e dos direitos humanos.

A família é o lugar onde se forma a estrutura psíquica e onde a experiência se caracteriza, em primeiro lugar, por padrões emocionais. A função de socialização está claramente implícita nesta definição, mas a família não está sendo conceptualizada primordialmente como uma instituição investida na função de socialização. Ela é, em vez disso, a localização social onde a estrutura psíquica é proeminente de um modo decisivo. Além de ser o locus da estrutura psíquica, a família possui um espaço social distinto na medida em que gera e consubstancia hierarquias de idade e sexo. (POSTER, 1979, p.161-2),

Apesar de ser atribuído à família o papel de proteger e cuidar das crianças, pudemos perceber que, nem sempre, essa instituição possui condições físicas, econômicas e emocionais de exercer tal papel. Geralmente, os maus-tratos, a negligência e a violência contra as crianças são consequências desse fato.

Quando crianças aparecem desprotegidas na família, com suas necessidades educativas, culturais e emocionais não devidamente satisfeitas, a explicação não deve, como afirma Peres (1997) ser dada apenas em função das dificuldades econômicas, já que algumas famílias pobres conseguem manter os vínculos entre os membros e outras, não. A unidade familiar deve ser uma referência central na formulação de políticas de combate às desigualdades sociais no país, visto que a política de proteção à família pode ser uma forma eficaz de atuar sobre a realidade das crianças e dos adolescentes imersos na miséria e na pobreza. Esta não pode ser o motivo de separação entre pais e filhos.

A legislação atual, que trata da criança e do adolescente, em especial o ECA reconhece a importância de a família no cuidado e educação de seus filhos, pois ela é quem deveria, inicialmente, superior as necessidades afetivas e preparar a criança para a vida no grupo social mais amplo, com seus modelos próprios, desenvolvidos a partir de valores, crenças e modos de vida adotados. Entretanto, para que as famílias possam cumprir seu dever, é necessário que sejam garantidas aos pais as condições para assistir, criar e educar seus filhos.

Novas articulações formas de gênero e gerações encontram-se em processo de constituição e legitimação na sociedade, ao mesmo tempo em que são mantidos valores e concepções das gerações anteriores. Esse movimento histórico e dialético é vivenciado de maneira, muitas vezes contraditória e conflitiva, no interior das famílias. Observa-se um aumento da violência doméstica. Na verdade, tal aumento pode ser resultado do fato de que este era um fenômeno considerado de foro íntimo e privado e assumiu *status* de problema social, adquirindo maior visibilidade, inclusive por intermédio dos meios de comunicação social. Novas leis, como o ECA, permitem, ou mesmo exigem, que o Estado e os indivíduos assumam seu papel na proteção e defesa das crianças daquilo que antes era considerado “segredo familiar”.

Apontamos para o fato de que, essas mudanças na legislação e na compreensão da violência doméstica, pela sociedade, não têm conseguido impedir que os pais, especialmente aqueles das camadas mais empobrecidas da população, assumam práticas educativas cada vez mais punitivas, pelo fato de acreditarem ser essa a única maneira de impedir que seus filhos sejam cooptados pelo tráfico de drogas e pelo crime organizado, que tem se configurado como uma verdadeira guerra civil, em muitos países, inclusive no Brasil.

Alertamos que a educação e a proteção das crianças e jovens não pode ser mais considerada como uma atribuição apenas da família. Acreditamos ser irresponsabilidade e hipocrisia atribuir-lhe esse papel, sem oferecer-lhe meio para isso. Programas de apoio e atendimento à infância, que articulem políticas de assistência social e de saúde, políticas de emprego, habitação e educação devem ser elaboradas a fim de apoiar a família na sua tarefa. Entretanto, as famílias não podem ser apenas usuárias passivas desses programas. Seu envolvimento deve ocorrer de forma participante, numa vivência de responsabilidade partilhada, em que se respeite e considere os seus valores e sua cultura. O acesso às informações advindas de pesquisas desenvolvidas na área da saúde, educação e psicologia, deve, também, ser proporcionado as famílias, afim de contribuir para que possam assumir a tarefa de agentes primordiais na educação e socialização das gerações mais jovens.

Nesse sentido, a creche constitui-se numa instituição de apoio fundamental para as famílias com crianças pequenas. Pensar o cuidado e a educação das crianças pequenas, nesse contexto dinâmico e complexo, não implica apenas analisar as relações familiares, mas, também, as políticas públicas de apoio a esse grupo social. Acreditamos que a participação da criança em ambientes educativos fora de casa repercute nas relações que se

estabelecem no interior da família, em suas práticas educativas, bem como nas concepções de infância, família e educação que orientam estas práticas e estas relações. Para desvelar estas concepções nos dedicamos, no próximo capítulo, a investigar essas concepções, analisando a fala de familiares e educadores de crianças em situação de creche de duas instituições de educação infantil situadas, na cidade de Goiânia.

CAPÍTULO 3

A INFÂNCIA E OS SEUS SIGNIFICADOS

Neste capítulo, analisamos as características da creche, *locus* de nossa pesquisa, e o bairro em que ela se situa, com base nas informações obtidas em entrevistas com a coordenadora e a diretora da instituição e na análise de documentos – o Regimento e o Projeto Político-Pedagógico.

Apresentam-se, ainda, as famílias que participaram das entrevistas, utilizando as informações obtidas mediante um questionário proposto a familiares das crianças usuárias da creche. O questionário foi respondido, inicialmente por quinze pessoas: uma avó, dois pais, uma madrasta e onze mães, que se dispuseram a participar da pesquisa. Ao final de nossa investigação, entretanto, apenas nove daquelas famílias continuavam tendo suas crianças freqüentando a creche e puderam ser encontradas a fim de realizar a entrevista. Além deles, também, procedemos à apresentação de cinco educadoras da instituição, com as quais tivemos intenso contato no período da investigação, sendo-lhes proposto questões específicas a serem respondidas.

Na segunda parte deste capítulo, analisaremos as falas dos familiares e das educadoras, procurando apreender os significados e sentidos atribuídos por estes sujeitos à infância e evidenciar aqueles partilhados pelos dois grupos, no tocante aos mesmos temas analisados.

A análise das falas dos sujeitos da pesquisa foi construída a partir das seguintes categorias: a concepção idealizada de infância; o lúdico como elemento constituidor da natureza infantil; o trabalho infantil como negação desta etapa da vida; a infância e a rua; violência como componente da infância real; infância e sociedade de consumo.

3.1 – Família, Creche e Bairro: do ambiente da pesquisa

3.1.1 - O bairro em que situa geograficamente a creche

A creche em que realizamos nossa investigação se situa no Parque Amazônia, Região Sul de Goiânia. Seleccionamos uma creche desse bairro, para realizar esta pesquisa, em função da diversidade sócio-econômica de sua população, constatada em uma pesquisa sobre a família goianiense³⁸, da qual participamos, no período de 1999 a 2001, e onde buscamos os dados para construir as tabelas 1 e 2.

Tabela 1
Nível sócio-econômico das famílias entrevistadas na Região Sul

Bairro \ Renda familiar	S/ renda		- de 1 a 3 salários mínimos		de 3 a 10 salários mínimos		+ de 10		ñ declarou		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Setor Marista	0	0,0	1	7,7	6	46,1	3	23,1	3	23,1	13
Jardim Goiás	0	0,0	2	33,3	3	50,0	1	16,7	0	0,0	6
Vila Maria José	0	0,0	0	0,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2
Vila Isabel	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1
Vila Redenção	0	0,0	6	60,0	3	30,0	1	10,0	0	0,0	10
S. Pedro Ludovico	1	1,7	27	47,5	18	31,6	10	17,5	1	1,7	57
Setor Bela Vista	0	0,0	0	0,0	1	25,0	2	50,0	1	25,0	4
Setor Bueno	0	0,0	1	3,1	8	25,0	23	71,9	0	0,0	32
Nova Suíça	0	0,0	1	8,3	2	16,7	7	58,3	2	16,7	12
Setor Serrinha	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	1
Parque Amazônia	0	0,0	11	64,6	2	11,8	2	11,8	2	11,8	17
Jardim América	1	2,0	9	18,4	13	26,6	14	28,5	12	24,5	49
Vila União	0	0,0	7	77,8	1	11,1	1	11,1	0	0,0	9
Setor Sudoeste	1	5,3	8	42,0	3	15,8	6	31,6	1	5,3	19
Prive Atlântico	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	100,0	0	0,0	4
B e P Anhanguera	0	0,0	4	22,2	4	22,2	5	27,8	5	27,8	18
Jardim Europa	0	0,0	7	25,0	11	39,3	6	21,4	4	14,4	28
Jardim Presidente	1	5,6	7	38,9	4	22,2	4	22,2	2	11,1	18
Vila Boa	0	0,0	7	87,5	1	12,5	0	0,0	0	0,0	8

Fonte: Arquivos do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil - CEPAJ/2000

Pela análise da Tabela 1, pode-se constatar que 64,6% das famílias pesquisadas, no Parque Amazônia possuíam, no ano 2000, renda familiar entre menos de um e três salários mínimos. Por outro lado 11,8% dos entrevistados declararam possuir uma renda familiar maior que dez salários mínimos; a mesma porcentagem afirmou ter renda entre três e dez salários mínimos e porcentagem igual não respondeu a esta questão do questionário. Portanto, diferente do que em geral se pensa sobre a região sul, esta abrange

³⁸ À época, foram propostos questionários a mil duzentos e setenta e quatro famílias nas nove regiões de Goiânia. Dessas, dezessete residiam no Parque Amazônia. (SOUSA e RIZZINI, 2001).

uma população diversificada quanto ao nível sócio-econômico, apresentando alta porcentagem de famílias de baixa renda.

Tabela 2
Escolaridade - Região Sul

Último ano de Escola Bairro	Não respondeu		Não estudou		1ª a 4ª s comp. e incomp.		5ª a 8ª s comp. e incomp.		Ensino Médio completo e incompleto		Superior com.e incompleto		Total
	N	%			N	%	N	%	N	%	N	%	N
Setor Marista	0	0,0	0	0,0	2	15,4	0	0,0	4	30,8	7	53,8	13
Jardim Goiás	0	0,0	0	0,0	1	16,7	2	33,3	2	33,3	1	16,7	6
Vila Maria José	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	2
Vila Isabel	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1
Vila Redenção	0	0,0	1	10,0	3	30,0	2	20,0	3	30,0	1	10,0	10
S. Pedro Ludovico	0	0,0	7	12,3	19	33,3	16	28,1	11	19,3	4	7,0	57
Setor Bela Vista	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	25,0	1	25,0	2	50,0	4
Setor Bueno	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6	18,7	12	37,5	14	43,8	32
Nova Suíça	0	0,0	0	0,0	1	8,3	1	8,3	3	25,0	7	58,4	12
Setor Serrinha	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	1
Parque Amazônia	0	0,0	2	11,8	7	41,1	1	5,9	5	29,4	2	11,8	17
Jardim América	0	0,0	1	2,0	8	16,3	8	16,3	18	36,8	14	28,6	49
Vila União	0	0,0	1	11,1	4	44,5	0	0,0	3	33,3	1	11,1	9
Setor Sudoeste	0	0,0	2	10,6	3	15,8	2	10,6	8	42,0	4	21,0	19
Prive Atlântico	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	50,0	2	50,0	4
B e P Anhanguera	0	0,0	1	5,6	0	0,0	4	22,2	7	38,9	6	33,3	18
Jardim Europa	1	3,6	1	3,6	7	25,0	6	21,4	9	32,1	4	14,3	28
Jardim Presidente	0	0,0	1	5,5	8	44,5	3	16,7	5	27,8	1	5,5	18
Vila Boa	0	0,0	2	25,0	0	0,0	3	37,5	3	37,5	0	0,0	8

Fonte: Arquivos do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão Aldeia Juvenil – CEP AJ/2000

Com relação à escolaridade, podemos perceber, pela análise da Tabela 2 que 47% dos respondentes afirmaram possuir o Ensino Fundamental (completo e incompleto); 29,4% declararam ter cursado o Ensino Médio (completo e incompleto); 11,8%, Ensino Superior (completo ou incompleto), enquanto que 11,8% nunca havia cursado escola alguma.

Estes dados indicam que, embora a maioria da população do Parque Amazônia seja constituída por famílias de baixa renda e baixo nível de escolaridade, também residem, ali, famílias de renda mais elevada e nível escolar mais elevado. Este foi um dos motivos da escolha desse bairro foi para pesquisa: a diversidade pela qual o bairro encontra-se demarcado constitui um desafio e uma possibilidade de compreensão da dinâmica social. Sabemos, no entanto, que no âmbito das políticas públicas esse dado não tem sido

considerado, ou seja, não há investimento necessário na área da saúde, da habitação, da educação, sobretudo em Educação Infantil.

O Parque Amazônia situa-se na Região Sul de Goiânia, próximo ao centro da capital e possui vias de acesso pavimentadas. Conta com várias linhas de ônibus, que fazem trajetos para outras regiões da cidade, para o centro e para outros municípios da Grande Goiânia, principalmente, Aparecida de Goiânia, com a qual o bairro faz limite. Devido à sua localização limítrofe, sua população pode utilizar os equipamentos sociais das duas cidades. A população do Parque Amazônia frequenta, por exemplo, o Buriti Shopping, centro de compras e lazer, situado em Aparecida de Goiânia. Por outro lado, a população de Aparecida de Goiânia, busca, com frequência, os equipamentos sociais deste bairro. Por, isso, várias crianças da creche, em que se realizou a pesquisa, originam-se do município vizinho.

Na área da saúde, o bairro conta com um hospital e um posto de atendimento médico ambulatorial. Dispõe de dois ginásios de esportes, um praça com campo de futebol, outras praças com jardins e dois clubes, um particular e um público³⁹. Podemos notar que, neste setor, existe uma boa estrutura de serviços educacionais de saúde e de lazer.

O Parque Amazônia conta com dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e uma creche filantrópica, que se dedicam à educação da criança pequena. No bairro, encontram-se duas escolas municipais e uma escola estadual, que oferecem o ensino fundamental e médio. As crianças da região, também contam com uma unidade do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, situada no Setor Pedro Ludovico (Goiânia) e outra no Setor dos Afonsos (Aparecida de Goiânia). Ambas atendem crianças e adolescentes de sete a catorze anos, e recebem vários egressos da creche pesquisada, em horário alternado ao escolar. Essa prática responde à necessidade imposta às famílias trabalhadoras e seu filhos de instituições de apoio para que as crianças não fiquem sem ocupação ou sozinhas durante o período de trabalho de seus responsáveis. Tais programas servem, também, para o controle e contenção social, conforme os modelos que já são conhecidos no Brasil (RIZZINI, 2004, 1999, 1997).

³⁹ O Clube da Prefeitura é uma alternativa de lazer para a população dessa região. Embora tenha sido construído para atender aos funcionários da prefeitura de Goiânia, outras pessoas podem frequentá-lo mediante o pagamento de uma taxa de cinco reais.

3.1.2 – A Creche: sua história e seus sujeitos

Trata-se de uma instituição filantrópica, vinculada à Associação das Creches do Estado de Goiás (ACEG) e conveniada com a Rede Municipal de Ensino de Goiânia. É mantida por um Núcleo de Assistência⁴⁰, que exerce a função de zelar por sua administração financeira, realizar sua contabilidade, contratar, demitir e pagar funcionários e fornecedores, cadastrar e articular os sócios contribuintes⁴¹, firmar convênios, prestar contas à Secretaria da Educação, ao Conselho Municipal de Educação, à Receita Federal e outros órgão públicos. É sua função, ainda, orientar os princípios educativos assumidos no atendimento das crianças, coordenar o trabalho pedagógico e promover a integração da instituição com a comunidade.

A creche foi fundada em 1993 e ocupava o prédio da Associação de Moradores do Parque Amazônia, por não ter sede própria ou mesmo condições financeiras para arcar com o aluguel de um imóvel. De acordo com as informações obtidas na pesquisa, as gestoras da creche, ao se recusarem a utilizá-la para fins eleitoreiros, desvincularam-na da Associação de Moradores.

Em 2002, foi firmado um convênio entre a creche e a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, que, desde então, presta-lhe assessoria pedagógica. Além disso, o Conselho Municipal de Educação inspeciona suas condições de atendimento, a fim de verificar a adequação às exigências legais e às necessidades e direitos das crianças atendidas.

A direção da instituição afirmou, em entrevista, que as mudanças promovidas em seu interior, após a inserção da creche no Sistema Municipal de Educação, foram positivas, tanto para as crianças quanto para os educadores. A instituição passou a funcionar em um imóvel mais apropriado para sua finalidade educativa, os educandos passaram a contar com um espaço e equipamentos mais adequados à efetivação de seus direitos como seres

⁴⁰ O Núcleo de Assistência surgiu da vontade de vinte e nove mulheres, que viviam no Setor do Afonsos e decidiram realizar alguma ação em prol da população de baixa daquela região. Dessas, apenas cinco persistiram no seu intuito inicial e colaboraram na fundação da creche. No início da nossa pesquisa, em 2004, esse grupo havia se reduzido para três pessoas. Ao final em 2006, apenas uma pessoa respondia pelo Núcleo de Assistência, a diretora da creche.

⁴¹ Os sócios contribuintes são pessoas da sociedade civil, que assumem contribuir mensalmente com a instituição, seja por meio de uma mensalidade, seja arcando com certos compromissos como as contas de luz, água, telefone, ou aluguel, ou, ainda, com doações de alimentos, produtos de higiene e limpeza, equipamentos ou material de consumo.

em uma etapa privilegiada do desenvolvimento.

A instituição acolhe cerca de cinquenta crianças com idade entre quatro meses e seis anos, divididas em três agrupamentos: berçário (quatro a vinte e três meses); Jardim I (dois anos a três anos e onze meses) e Jardim II (quatro a seis anos).

Quanto ao espaço físico, a creche funciona em uma casa alugada, adaptada para sua finalidade educativa. Compreende três salas de aula (uma para cada agrupamento), uma sala multiuso para biblioteca, televisão e bazar beneficente, um banheiro para as meninas, um para os meninos⁴² e outro para funcionários, dois quartos para berçário, um escritório para coordenação e direção, uma cozinha, uma despensa, um refeitório, uma lavanderia, uma cozinha adicional para atividades de artes, um pátio descoberto com parquinho. Existe um terceiro quarto com vinte colchões, que são espalhados na hora do descanso das crianças do Jardim II. Dispõe de sistema de água tratada, rede de esgoto, coleta de lixo, energia elétrica e telefone.

Fotos de um dos quartos do Berçário



⁴² Os banheiros dos meninos e das meninas não possuem equipamentos adaptados para o uso de crianças pequenas.

Foto da sala do berçário



Note-se que a sala do berçário⁴³ está equipada com vários brinquedos, uma colcha (onde as crianças podem se sentar, engatinhar e brincar), um sofá, um colchão e uma mesa com televisão. Esta sala é arejada e iluminada por uma janela e uma porta de acesso à lavanderia e outra que abre para um corredor interno. No atual Projeto Político Pedagógico (2006, p. 14) esta sala aparece denominada por “sala de aula para crianças de zero a dois anos”, expressão semelhante àquela utilizada para referir-se às salas destinadas às crianças de dois a seis anos. Esse expressão dado indica certa confusão quanto à função educativa das instituições exigida após a LDB/96, assim como das normativas estabelecidas pelo próprio Conselho Nacional de Educação - CME. Julga-se, equivocadamente, que, agora, devido à exigência da educação de crianças pequenas, elas devem ser submetidas a uma escolarização, que não condiz com as necessidades de sua etapa de desenvolvimento. Importante destacar que esse não é um julgamento apenas dessa instituição, mas predomina, ainda, em nível nacional.

⁴³ Denominação do agrupamento das crianças de até vinte e três meses.

Fotos da Sala do Jardim I



A “sala de aula” do Jardim I⁴⁴ está equipada com quatro mesas e dezesseis cadeiras dobráveis de tamanho apropriado para crianças pequenas, uma prateleira alta (inacessível para as crianças) e uma estante baixa, com brinquedos. Na parede, há cartazes, enfeites de papel e trabalhos das crianças. No chão, há um tapete, onde as crianças e a professora sentam-se para realizar atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, canto, expressão corporal, dentre outras. Em um canto da sala, se amontoam vinte colchões, que são espalhados pela sala, na hora do descanso das crianças. Sua iluminação provém de uma porta de vidro, aberta para um pátio interno e uma pequena área coberta, onde as crianças realizam brincadeiras dirigidas, ou não. Possui outra porta que sai para um corredor interno

Na sala do Jardim II⁴⁵, existem cerca de trinta carteiras enfileiradas, várias delas quebradas, algumas no modelo universitário e outras no modelo escolar. Existe, ainda, uma estante para materiais pedagógicos. Na parede, assim com na sala do Jardim I, há cartazes, enfeites e trabalhos das crianças. Ilumina o ambiente uma janela com onze módulos aberta para o pátio frontal, onde há um escorregador e dois balanços metálicos.

Foto do Parquinho



⁴⁴ Denominação dada ao agrupamento de crianças com idade de dois a três anos e onze meses

⁴⁵ Denominação dada ao agrupamento de crianças com idade de quatro a cinco anos e onze meses.

Foto da sala do Jardim II



Na sala do Jardim II, há duas portas: uma, serve para a comunicação com o Jardim I e a outra com a sala multiuso. Algumas características deste espaço mostram-se como tentativas de constituição de um espaço próprio às crianças, porém é nítido que muitos obstáculos são impostos ao trabalho pedagógico: faltam livros infantis e brinquedos; o espaço, tomado pelas fileiras de carteiras, é insuficiente para o desenvolvimento de atividades em grupo e as carteiras são impróprias para crianças pequenas.

Nos quartos dos berçários existem cinco berços, em cada um, e uma cômoda, que serve de trocador, onde são guardados os pertences dos bebês. O refeitório conta com duas mesas grandes, quatro bancos compridos e baixos, uma bancada com copos e um filtro com água tratada e uma pia, onde as crianças lavam as mãos e escovam os dentes. Observamos que a responsável pela cozinha procura forrar a mesa com toalhas de tecido, a fim de oferecer um ambiente esteticamente agradável para a refeição das crianças.

Foto do refeitório

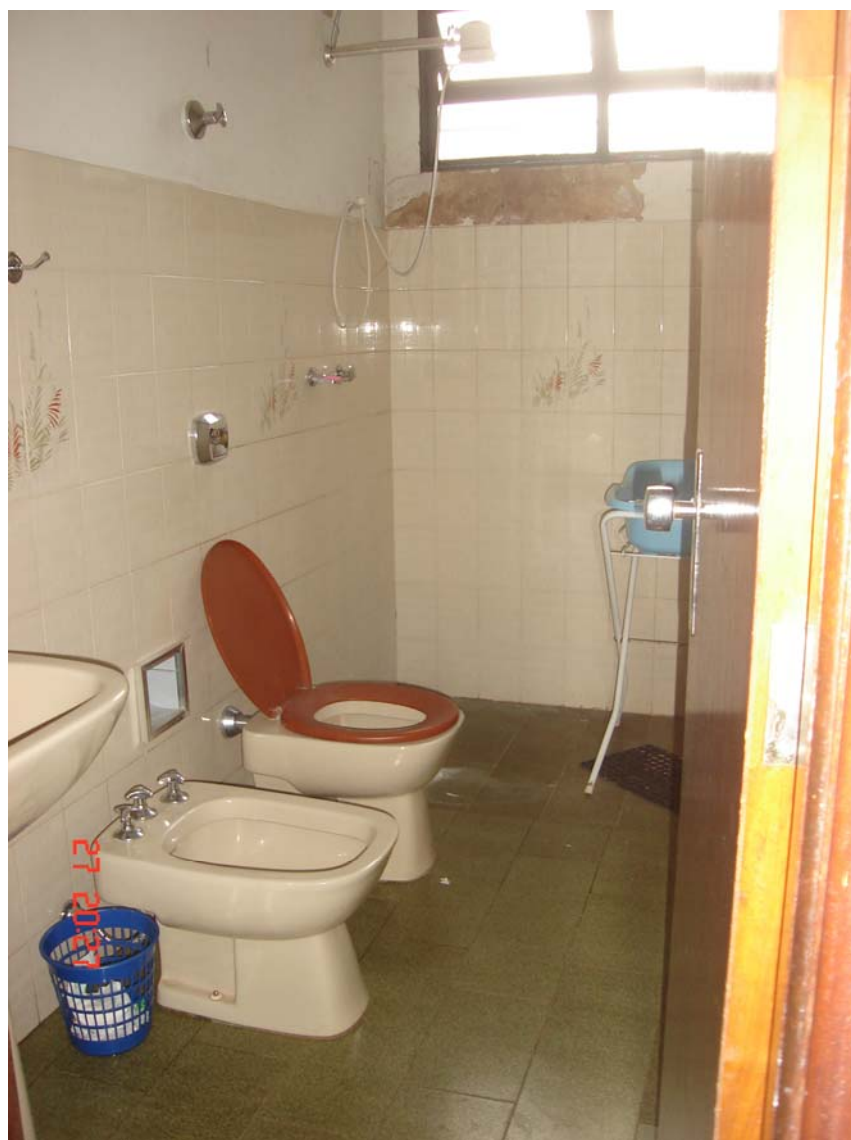
Os equipamentos da cozinha consistem em fogão industrial, fogão pequeno, geladeira, freezer, liquidificador e batedeira de bolo. Os alimentos são armazenados na despensa, em duas prateleiras e um freezer. Na lavanderia, encontram-se tanque, tanquinho e a máquina de lavar. Existe um pátio interno, com varais, para secagem de roupas.

No escritório, duas escrivaninhas à disposição da diretora e da coordenadora, computador (que não funciona), estante para documentos e quatro bancos de madeira compõem o mobiliário. Nele e na sala multiuso, realizam-se os atendimentos aos familiares das crianças, visitas de sócios contribuintes, fornecedores e outras pessoas da comunidade.

Na sala multiuso, a creche conta com dois aparelhos de televisão, videocassete, aparelho de DVD, som, mimeógrafo a álcool, ventiladores, duas estantes para o bazar beneficente, uma para livros, dois sofás e duas mesinhas com seis cadeiras, para leitura.

Fotos da sala multiuso

Foto de um dos banheiros



A creche é limpa, arejada e ventilada, mas o espaço físico, os equipamentos, o mobiliário e os banheiros são desproporcionais ao tamanho dos usuários. O desenvolvimento da autonomia gradual das crianças em suas atividades de higiene, como a escovação de dentes ou o banho, fica, assim, comprometido.

Além da exigüidade de livros infantis e brinquedos educativos, sobressai a carência de materiais para desenho, modelagem e pintura, inclusive, papel e lápis. A maioria dos equipamentos e móveis, doada pela ACEG ou pela comunidade, apresenta estado de conservação e medidas inadequadas. Tais fatores distanciam a estrutura da creche do padrão considerável ideal proposto pelo documento *Parâmetro Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* (MEC, 2006).

Essa realidade deve ser compreendida à luz das relações sociais que caracterizam

um tratamento desigual para diferentes classes e grupos, quanto aos projetos educativos e direitos sócio-políticos.

A creche convive com problemas financeiros, devido às insuficientes doações e freqüentes atrasos do repasse da verba proveniente do convênio com a Rede Municipal de Ensino. O Convênio prevê a alocação de uma professora do município, para trabalhar com as crianças do Jardim II, no período vespertino, assim como o valor em espécie de R\$ 25,00 (vinte e cinco reais), por criança. Destes, 20% (vinte por cento) devem ser destinados à compra de materiais didáticos e pedagógicos. O restante deve ser utilizado para pagamento de pessoal e alimentação, o que se mostra insuficiente para manter a qualidade exigida pelo mundo oficial. Por essa razão, muitos pais concordam em contribuir com R\$ 20, 00 (vinte reais) mensais (por família) para manter seus filhos na instituição.

O maior problema enfrentado pela instituição diz respeito ao pagamento de pessoal. Em função disso, a equivalência de adulto por criança⁴⁶ está bem inferior à adequada e exigida pela legislação. Dificuldade, parcialmente contornada, pela presença de voluntários. Além disso, às educadoras falta, em sua maioria, habilitação específica, para atuar na educação infantil.

Durante todo o tempo de nossa pesquisa, nunca ouvimos de qualquer um dos familiares, ou mesmo, dos profissionais que trabalham na creche, alguma reclamação quanto às condições de trabalho, ao atraso do pagamento, ou à falta de material pedagógico. Quando as dificuldades em mantê-la em funcionamento se acirravam, a direção convocava os pais e funcionários, para pensarem juntos alternativas para a solução dos problemas.

Por apresentar sérias dificuldades de ordem material e pessoal, os dirigentes, muitas vezes, propuseram o seu fechamento. Diante disso, familiares, profissionais, alguns sócios contribuintes e a vizinhança se mobilizaram para buscar recursos a fim de manter seu funcionamento. Nesta perspectiva, são promovidos bazares e festas beneficentes, rifas, passeios, dentre outras atividades para arrecadar verbas.

No início do segundo semestre de 2006, alterou-se toda a diretoria do Núcleo de Assistência, que mantém a instituição. A nova diretoria empenhou-se em regularizar a documentação da creche, a fim de renovar o convênio com a prefeitura de Goiânia,

⁴⁶ A turma das crianças de dois a quatro anos, composta por cerca de vinte e cinco alunos, fica sob a responsabilidade de uma única professora, nos dois turnos. A turma de quatro a seis, possui uma professora, que trabalha apenas, no período matutino, também só. No turno vespertino, essa turma é assumida pela monitora, sem o acompanhamento de outra profissional.

suspensão por um semestre, devido a irregularidades burocráticas. A equipe de profissionais que nela atua está procurando se qualificar para corresponder às exigências legais e, deste modo, atender melhor às necessidades da clientela. Alguns tiveram oportunidade de participar de cursos de formação oferecidos pela SME. Além disso, muitos voltaram a estudar. Entretanto, as dirigentes da instituição analisam que as exigências dos órgãos públicos são legítimas, pois objetivam adequar a instituição no sentido de assegurar o direito da criança, como cidadã. Entretanto, a parca ajuda financeira e pedagógica oferecida é insuficiente para garantir a viabilização de algumas das mudanças sugeridas.

O Estado, na sua relação com esta instituição, por meio do Conselho de Educação, assume a função de avaliador e controlador, mas se isenta do papel de financiador. Percebemos que apesar de alguns avanços evidenciados na legislação brasileira, a realidade educacional continua presa a práticas e concepções defendidas, desde o Século XIX. A filantropia continua sendo a filosofia que permeia esta e a maioria das instituições de Educação Infantil.

A filantropia, denominada, também, de *assistência científica*, visa atender à população pobre como forma de remediar a falta de *providência* e a *miséria*, por meio de instituições como orfanatos, asilos para idosos *desvalidos*, creches para filhos de mães trabalhadoras, leprosários, escolas especiais para deficientes físicos e mentais, sanatórios, hospitais, dentre outras. (RIZZINI, 1997)

A educação na primeira infância, historicamente, tem sido assumida por estas instituições, as quais suprem a ausência dos órgãos públicos, que se eximem de seu dever. A família e os educadores não compreendem o atendimento da criança de zero a seis anos em instituições educativas, que respeitem as especificidades dessa idade, como direito da criança e responsabilidade do Estado. Desse modo, não se articulam para lutar pela garantia desse direito. Agem como se essa tarefa, pertencesse apenas às famílias e às pessoas altruístas e de boa vontade em ajudá-las na sua tarefa social.

3.1.3 - Interlocutores da pesquisa: os familiares

Conforme o afirmado anteriormente, a maneira com que as pessoas se inserem na sociedade, as atividades que exercem, os papéis que assumem nos grupos a que pertencem, os saberes, as idéias e os conceitos que constroem determinam o seu modo de ser, pensar, agir e interagir com os outros. Da mesma forma, percebem seu papel diante das crianças

sob sua responsabilidade, as relações estabelecidas com elas e as práticas educativas adotadas, mediadas por suas concepções de infância e de família. Por outro lado, essas concepções e sentimentos têm sua gênese na história de vida de cada pessoa, nas relações que ela estabelece, nos grupos e contextos sociais nos quais se insere e que, por sua vez, situam-se dentro de uma determinada ordem social e de grupos, que constroem sua história coletiva, seus valores, idéias e significações comuns. Em função dessa compreensão, tecemos uma breve caracterização das famílias daqueles foram os sujeitos de nossa pesquisa.

Foram entrevistados os principais responsáveis por nove crianças que freqüentavam a creche: seis meninos e três meninas. Destas, uma criança encontrava-se, à época da entrevista, na faixa etária de quatro a onze meses; uma, com um ano e seis meses; duas contavam com dois anos e cinco, com três anos. Inicialmente, procuramos um equilíbrio, quanto ao gênero e idade das crianças das famílias pesquisadas, o que não foi possível, devido à dificuldade de encontrar os familiares na creche, ou em casa, além da rotatividade muito grande das crianças atendidas pela creche filantrópica. Além disso, a maioria das crianças que freqüentavam a creche possuíam mais de dois anos de idade, pois os menores exigem mais profissionais por criança, o que dificultava sua presença, naquela instituição, devido às dificuldades financeiras. Na época das entrevistas, estavam freqüentando a creche apenas cinco crianças com idade entre quatro e vinte e três meses e vinte e duas crianças de dois a três anos e onze meses. Diante disso, o critério predominante na escolha das famílias foi sua disponibilidade para participar da pesquisa. Procuramos, também, envolver pessoas que conviviam em grupos familiares com desenhos e configurações diversas e com nível sócio-econômico e escolaridade variados.

Dos sujeitos da pesquisa, eram mães, avó e um, pai. A predominância de entrevistados do sexo feminino decorre de uma presença maior de mulheres que de homens no universo da creche. Quem leva e busca a maioria das crianças na creche são as mães, avós, madrastas, tias ou vizinhas. Poucos pais buscam seus filhos de carro, moto ou bicicleta, no fim da tarde, mas, sempre apressados, negaram-se a participar da investigação. Devido às transformações pelas quais tem passado nossa sociedade, nas últimas décadas, a inserção da mulher na realidade social, cada vez mais, vem sendo exigida. Entretanto, nas configurações familiares o cuidado e a educação das crianças continua sendo responsabilidade quase exclusivamente feminina, como poderemos confirmar, posteriormente, na análise das entrevistas.

Quanto ao estado civil dos entrevistados, havia três mães casadas (ou amasiadas), uma separada e três solteiras, um pai separado e uma avó viúva. A maioria das famílias possuía apenas um ou dois filhos. Uma das mães nos falou de seu desejo de ter mais filhos. Alegou, porém, que sua situação econômica não o permitia. Tal fato confirma a mudança de comportamento da família urbana, diante das dificuldades para manter e educar os filhos. As famílias de baixa renda, do mesmo modo que as de classes média e alta, reduzem o número de filhos, a fim de, entre outras coisas, poder lhes proporcionar o acesso a bens de consumo e a oportunidades educacionais valorizadas pela sociedade urbana contemporânea. A constatação vai ao encontro da afirmativa de Nunes (2003, p. 40): “O planejamento familiar consolida-se e generaliza-se a partir dos avanços nas tecnologias em saúde, segundo práticas familiares calcadas nas lógicas burguesas.”

Quanto ao nível sócio-econômico, podemos afirmar pelas informações dos entrevistados e pelos domicílios visitados, que a maioria das famílias atendidas pela creche filantrópica pode ser considerada *pobre*, visto possuir uma renda familiar de três até cinco salários mínimos, para lares de três a cinco pessoas. Por possuírem casa própria, essas famílias liberam-se do pagamento de aluguel, o que lhes possibilita melhores condições de vida que outras, consideradas *muito pobres*, pois sua renda variava entre menos de um a três salários mínimos, para atender às necessidades de duas a cinco pessoas e pagar a locação residencial.

Foi constatada maior pobreza entre as famílias monoparentais chefiadas por mulheres, em que a mãe solteira ou separada vivia independente do apoio financeiro do ex-companheiro ou pai de seu(s) filho(s) e de seus próprios pais. Nos agrupamentos com renda maior, geralmente, dois ou mais adultos contribuía para o orçamento doméstico.

A maioria dos entrevistados vivia em imóveis alugados, em barracões localizados em lotes com duas ou três residências. Apesar disso, poucos conseguiram criar redes de apoio entre vizinhos, que se ajudam mutuamente.

Quando indagadas sobre quem colaborava na educação de seus filhos, as duas mães casadas afirmaram ser seus companheiros. Outras contavam com o apoio de seus pais e irmãos. Duas mães solteiras possuíam o apoio dos pais da criança e duas separadas, dos ex-companheiros. Outra ainda recebe alguma ajuda da companheira do pai de seu filho. Apenas uma delas recebia ajuda da vizinha, sem nenhuma contribuição de outros parentes. O pai contava somente com a creche para apoiá-lo na criação e educação de seu filho.

Percebemos que a família conta praticamente consigo mesma e com a creche para cuidar e educar seus filhos. Não existe uma rede educativa auxiliar composta por igrejas, clubes, associações, centros comunitários, parques infantis. Na ausência do responsável pela criança, mãe, pai ou avó, por motivo de doença ou trabalho, alguém da própria família assume seus cuidados, ou alguma trabalhadora da creche a assume. Vimos, inclusive, a dirigente da creche ou outras funcionárias levar crianças para suas próprias casas, quando o responsável por ela estava impossibilitado de buscá-la.

Nenhum dos familiares entrevistados nasceu em Goiânia. A maioria era proveniente de cidades do interior de Goiás ou de outros estados do norte ou nordeste do país. Vieram com sua família de origem, ou sós, à busca de trabalho e melhores condições de vida, fato social que gerou a perda da base de apoio com que contavam em sua cidade natal.

Algumas das mães, sujeitos da investigação sentiam-se abandonadas diante da freqüente opção de seus maridos por jogar bola ou conversar com os amigos, pois elas, geralmente, não tinham amigas fora do ambiente de trabalho e possuíam pouco acesso a locais de lazer. Sua vida restringiam-se ao trabalho fora e dentro de casa. Seu lazer limitava-se a assistir à TV, conversar com as vizinhas e brincar com os filhos. Algumas freqüentavam o shopping center, parque de diversão e zoológico com os filhos, com ou sem a companhia do pai das crianças, ou de outra pessoa da família.

As mães cujas famílias de origem, também, se mudaram para Goiânia, se sentiam mais seguras e protegidas. Contavam com pais e irmãos. Faziam e recebiam visitas nos finais de semana. Algumas freqüentavam igrejas e estavam satisfeitas com a vida “que Deus lhes reservou”. Outras faziam cursos noturnos e pretendiam freqüentar um Curso Superior, visto como uma possibilidade de melhoria nas suas condições de vida, bem como do futuro de seus filhos. Eram pessoas diferentes com valores e aspirações diversas que têm em comum a responsabilidade de cuidar e educar crianças pequenas, na cidade de Goiânia, e dividem essa responsabilidade com uma instituição de Educação Infantil.

As mães entrevistadas foram aqui nomeadas⁴⁷ por Ana, Anália, Alice⁴⁸, Amélia, Adélia, Alba, e Adelaide. A avó entrevistada será Anaide e o pai, Aurélio.

⁴⁷ Foram atribuídos nomes fictícios aos entrevistados, entre parênteses, após cada trecho. Os familiares das crianças da creche têm os nomes fictícios iniciados pela letra “a” e as educadoras pela letra “c”. Este procedimento permite identificar quais são as falas de um mesmo entrevistado, bem como distinguir o papel assumido por ele no contexto da instituição, o que facilitou as análises comparativas dos significados atribuídos a infância, família e creche, pelos dois grupos de pessoas.

⁴⁸ Esta educadora é mãe de uma criança e foi entrevistada, inicialmente, antes de ser professora na creche.

Ana

Jovem de vinte e quatro anos, mãe de duas meninas. Vive com o companheiro, as filhas (3 e 5 anos) e um irmão (14 anos), em um barracão alugado, num lote em que existem mais de três domicílios. Nasceu em uma cidade do interior do Maranhão e vive em Goiânia há, aproximadamente, dois anos. A renda familiar, proveniente dos salários dela e do companheiro, é de dois salários mínimos. Está cursando a terceira série do Ensino Fundamental. Acha que quase não teve infância, pois não tinha como estudar e se casou muito nova. Pela manhã, leva as meninas para a creche, juntamente com o companheiro. Depois, seguem para o trabalho. À tarde, o irmão busca as pequenas. A pessoa que a ajuda na criação/educação de suas filhas é o companheiro. É com ele ou com sua própria mãe, que Ana conversa, quando tem problemas, e busca informações que a ajudem na tarefa de educar as meninas. O companheiro e o irmão são as únicas pessoas com quem pode contar para cuidar das filhas, em suas eventuais ausências. Procura ajuda, também, na igreja, mas fica confusa, quando se depara com opiniões e informações divergentes sobre educação e criação de filhos. Acha difícil conversar com as filhas sobre vários assuntos, o pior deles referem-se à sexualidade.

Anália

Anália, jovem de vinte e oito anos, mãe de dois meninos (4 anos e 1 ano e seis meses), está separada do pai de seus filhos e vive na companhia de um irmão e de seu filho mais novo. Quando o filho mais velho nasceu, ela era solteira e não tinha condições de cuidar dele, por isso, o deixou com suas irmãs, em Barrolândia, no Tocantins, onde reside sua família de origem. Anália nasceu no Maranhão, morou por algum tempo no Estado do Tocantins, com sua família. Veio, para Goiás, há nove anos, em busca de melhores condições de trabalho e estudo. Casou-se e teve seu segundo filho. Possui o Ensino Médio incompleto e trabalha em uma agência da Caixa Econômica Federal, como telefonista, contratada por uma firma terceirizada. Pretende voltar a estudar, a fim de terminar o terceiro ano do ensino Médio, em um curso supletivo. Como não tem com quem deixar o bebê, à noite, ela disse que o levará para a escola, já que muitas mães assim o fazem.

Quatro meses após sua contratação a entrevistamos novamente, por isso seu nome fictício aparece entre as mães e entre as educadoras. A fala de sua primeira entrevista será identificada por Alice 1 e da segunda por Alice 2.

Anália reside, em Aparecida de Goiânia, em um barracão alugado, em um lote, com mais de três domicílios. Sua renda familiar, oriunda de seu salário acrescida ao de seu irmão, fica entre três a quatro mínimos. Pela manhã, leva o bebê para a creche e vai para o trabalho. Sua jornada inicia-se às oito horas e termina às catorze. Assim que sai do trabalho, busca o neném por volta das quinze horas. No restante da tarde, cuida da casa e do filho. Gosta de conversar com as vizinhas, enquanto o filho brinca com os amigos (4 e 5 anos). O pai do bebê o visita com frequência e ajuda na sua manutenção, com compras de supermercado, frutas e remédios. Ele reside em Goiânia, mas em outro domicílio. Anália gostaria que ele participasse mais da vida dos filhos, pois considera que o pai é muito importante na criação das crianças, principalmente, para os meninos. Apesar de morarem em outro estado, seus pais ajudam na criação de seus filhos, mas no cotidiano, seu irmão é quem está mais presente. Na ausência de Anália, sua mãe ou suas irmãs a substituem no cuidado e na educação do mais novo. Quando ele nasceu, sua mãe morou com ela um bom tempo e cuidava do bebê, para que ela pudesse trabalhar. Depois que a mãe voltou para o Tocantins, ela colocou o neném na creche. Para ela, ser mãe é convivência, aquilo que ela não pôde ter com seu primeiro filho e só agora pode experimentar, com a ajuda da creche.

Amélia

Amélia é mãe de duas meninas (03 e 10 anos). Com vinte e nove anos, é solteira e possui o Ensino Médio incompleto. Mora em casa própria, em um lote com dois domicílios. Vive com as filhas, sua mãe, padrasto, os irmãos mais novos e a irmã. A renda familiar fica em torno de cinco salários. Participam desta renda o padrasto, a irmã, os irmãos e Amélia. Como sua mãe não trabalha fora de casa (é pensionista do INSS), “tomava conta” das meninas. Amélia, no entanto, preferiu colocar a mais nova na creche para dar um descanso para a avó, que criou seus quatro filhos e ajudou no cuidado da neta mais velha. Embora a avó nada reivindique com relação a essa tarefa, a própria entrevistada se cobra e diz não gostar de abusar da mãe. No momento da entrevista, Amélia estava desempregada e fazia “bicos”, para ajudar no orçamento. Estava procurando emprego doméstico, apesar de possuir experiência como secretária, recepcionista e outras funções “de escritório”. Justificou a opção, dizendo que, geralmente, o expediente termina mais cedo, em uma “casa de família” do que em um escritório, o que liberaria mais tempo para suas filhas. O pai biológico da filha mais nova tinha, na época da entrevista, vinte e cinco anos, exercia atividade remunerada e vivia no mesmo bairro que a menina, embora

convivesse pouco com a criança. A menina chama o avô, padrasto da mãe, de pai. Amélia nunca foi casada, mas morou, por algum tempo, com o genitor da segunda filha. Apresenta-se como uma moça desinibida, com fala fluente e afirma gostar de conversar com as pessoas mais velhas, principalmente, com a mãe e o padrasto, com quem está, constantemente, aprendendo, pois sempre a apoiaram na criação e no cuidado de suas filhas. Com eles procura informações e discute os eventuais problemas com as meninas. Afirma não ter dificuldade na conversa com as filhas sobre nenhum assunto e que procura educá-las, nos princípios em que foi educada. Considera sua família acolhedora e generosa com todos.

Adélia

Adélia (29 anos) é casada, mãe do bebê mais novo da creche na época da entrevista, V. (4 meses). Possui Ensino Médio completo e trabalha como empregada doméstica. Nasceu em Brejo, no Maranhão e reside em Goiânia há mais de dez anos. Vive com o marido (34 anos) e o filho em um barracão alugado, localizado em um lote com dois domicílios, no Parque Amazônia. A renda mensal familiar fica entre dois e três salários mínimos, proveniente dos proventos do salário da Adélia e do marido. Trabalha de segunda a sexta-feira das 8h às 16h30min. Como a creche permanece fechada aos sábados, a mãe vê-se obrigada a levar o neném para o trabalho, neste dia. Ao chegar em sua casa, costuma arrumá-la, fazer o jantar, e cuidar do bebê, na companhia do marido. Aos domingos, fica em casa ocupada com as roupas e com o bebê. À noite assiste à TV. Adélia procura informações sobre educação e cuidados infantis na igreja e com as próprias irmãs. Diante dos problemas, conversa com o companheiro. Ao selecionar informações divergentes sobre o tema educacional, a opinião da família prevalece. Na criação diária do bebê, conta com o apoio dos seus pais e irmãs. Em sua ausência, é substituída por sua irmã Alba, que também tem um filho na mesma creche.

Alba

Com trinta anos e seis meses, Alba, irmã de Adélia, é solteira, mãe de uma menina de seis anos e um menino de três. Como sua irmã, nasceu no Maranhão e vive em Goiânia há quinze anos. Possui Ensino Médio completo e, também, trabalha como empregada doméstica. Além dos filhos, moram com ela, um irmão (22 anos) e uma irmã (19 anos). A renda mensal provém do salário de Alba, de seu irmão e de sua irmã e gira em torno de

quatro e cinco salários mínimos. Vivem em uma casa alugada, em um lote situado no Parque Amazônia, onde existem outros três domicílios. O pai das crianças tem quarenta e dois anos, não mora com eles. Reside em Aparecida de Goiânia e vê sempre os filhos. É casado com outra mulher e tem outros filhos com ela. No dia de nossa entrevista, estava presente, mas logo saiu. Contribui nas despesas dos filhos e presta ajuda na sua educação. Entretanto, o maior apoio na ação educativa das crianças, vem da parte dos irmãos, que são muito unidos. Segundo afirmação de Alba, dos seis irmãos, quatro moram na mesma rua. Alba busca obter informações sobre crianças, em revistas, jornais, na igreja e na creche. Além da família, pais e irmãos, discute com o pastor, com amigos, com o pai de seus filhos e com o médico sobre o tema. Quando obtém informações ou opiniões divergentes, usa do bom senso para selecionar, entre suas leituras e opiniões das pessoas, o que julga melhor para os filhos e para sua convivência com eles. A irmã de Alba é quem a substitui em suas possíveis ausências. Procura conversar com os filhos sobre sexualidade, violência, dentro do limite de sua idade, para prevenir a busca de informações fora de casa ou na rua. Diz que a menina é mais obediente. O menino é “custoso” e dá trabalho por quatro meninas, mas quando se fala firme, ele obedece. Procura utilizar a conversa como principal recurso para educá-los. No caso de rebeldia, faz ameaças e, oportunamente, palmadinhas. Antes da frequência à creche, as crianças ficavam com a tia, de quem sempre tinham alguma reclamação. Na creche, eles estão sempre alegres. Adoram as professoras e os amiguinhos. Como irmã, Alba oferece bastante atenção a eles, em casa. Quando chega do trabalho, arruma a casa, faz o jantar, ocupando-se, em primeiro lugar, do banho, brinquedos, mamadeira do menor e tarefinhas da maior - que já vai a uma escola particular, cuja despesa o pai assume. Quando já estão bem atendidos, Alba cuida de seus afazeres domésticos. Depois que põe as crianças na cama, assiste um pouco de TV até dormir. Aos domingos e feriados, sai com os filhos. Vai ao *shopping center*, perto de sua casa, ao *Mutirama* ou à igreja, acompanhada, também, pelos irmãos. Alba é mais extrovertida, alegre e fluente que sua irmã Adélia. Gosta de conversar e sente-se privilegiada por seu filho estar na creche, freqüentada por sua filha até completar seis anos.

Adelaide

Adelaide é solteira, tem quarenta e três anos e um filho de três anos e onze meses. Possui a primeira fase incompleta do ensino fundamental e trabalha como empregada doméstica. Nasceu em Anicuns (GO) e viveu algum tempo em Conceição do Araguaia

(PA), onde trabalhava com os pais da patroa que a trouxe para Goiânia, em 1982. Sempre morou no emprego, até ter seu filho. Hoje vive em um barracão de dois cômodos, alugado, que não possui banheiro e nem pia na cozinha, apenas um tanque na área de serviço, que serve para dois domicílios. O banheiro é coletivo e é utilizado pelas pessoas de todos os barracões do lote (cerca de seis). Sua renda familiar é pouco mais de um salário mínimo. O pai de seu filho tem aproximadamente trinta e oito anos, mora perto deles, com outra mulher, que gosta muito do D, na opinião de Adelaide. Ele paga água e luz do barracão e compra alguma comida. Toda manhã, antes de ir para o emprego ela arruma o filho, alimenta-o com a mamadeira e deixa-o na creche. Quando sai do serviço mais cedo, “corre em casa e dá uma ajeitada nela”, antes de pegar o filho, a fim de ficar livre para brincar com ele e levá-lo para andar de bicicleta. Após o banho do menino, faz o jantar. Jantam e assistem à televisão juntos, até a hora de dormir. No sábado, o menino fica com uma das professoras da creche, pois seu trabalho termina às 14h30min. Aos domingos, costuma passear com o filho. Eles vão à casa das tias ou da madrinha do filho, ao *shopping center*, ao *Mutirama*, ao zoológico ou ao clube. Ela gosta de fazer e de soltar pipa com o menino. Adelaide acha a vida mais leve, depois que o filho nasceu, pois nele passou a ter motivo para trabalhar e viver.

Aurélio

Aurélio tem trinta e dois anos, é separado e tem um filho de três anos e onze meses, vive com ele. Trabalha em uma oficina mecânica. Leva e busca o menino todos os dias à creche. Nasceu em Redenção (PA), viveu muito tempo em Gurupi (TO), onde reside, ainda hoje, sua família de origem. Mudou-se para Goiânia, há sete anos. Atualmente, vive com o filho em um barracão alugado. Antes de se separar, sua companheira não trabalhava fora de casa e o menino ficava com ela. Hoje, ela trabalha em uma confecção, ganha pouco e por isso não contribui com as despesas do filho. Ela tem vinte e três anos, vive em Aparecida de Goiânia e, quinzenalmente, passa os fins de semana com a criança. A renda familiar é proveniente apenas do salário do genitor, que oscila entre três e quatro salários mínimos. Aurélio já foi casado duas vezes, mas só tem um filho. Antes de colocar o filho na creche, o levava para o trabalho, onde o menino chegou a sofrer um acidente. Possui dificuldades no acesso a informações sobre a educação de crianças. Uma das poucas pessoas com quem conversa sobre o tema é a esposa de seu patrão. Ela é funcionária do INSS, o que lhe possibilita contatos no Conselho Tutelar. Foi quem o ajudou a conseguir a

vaga na creche para seu filho. Ele afirma poder contar apenas com o apoio da instituição no cuidado educativo do menino. Em sua ausência, a criança fica com a mulher de seu tio, residente perto de sua casa, onde o menino se sente bem e gosta de brincar com o primo. A mãe da criança, também, assume as responsabilidades, com de na ausência do pai. Nos fins de semana, Aurélio gosta de jogar futebol e levar o filho para passear em parques, onde juntos brincam e andam de bicicleta. Afirma sentir constrangimento em conversar certos temas com o filho, principalmente, sobre relações familiares. Gostaria de conseguir uma psicóloga para atender à criança, pois sente dificuldade na tarefa de educá-lo, sem a presença da mãe. Diz que a vida tem sido muito dura para eles, depois da partida da mulher. Além disso, Aurélio sente a dificuldade em conviver mais de perto com seu pai, que necessita de seu apoio, após a morte recente de sua mãe. Sua irmã mudou-se para Goiânia, há pouco tempo com uma filha pequena. Entretanto, Aurélio não acha que ela seja uma boa companhia para eles, pois é “muito irresponsável e namoradeira”, além de ser usuária de drogas. O cunhado está preso por tráfico de drogas e Aurélio prefere criar o filho sem a presença de uma tia, que lhe dê “maus exemplos”. Acredita que a vida deles melhorará com o filho assistido pela creche.

Anaide

Anaide é uma senhora viúva de sessenta e dois anos. Nunca estudou e trabalha como cozinheira, na creche. Nasceu na Bahia, mas sempre viveu em Goiás. Reside em Aparecida de Goiânia, em casa própria, com um filho, uma filha e uma neta de três anos. A filha, mãe da menina, trabalha como enfermeira, em casas de família, e só volta para sua residência, nos finais de semana. Desse modo, a responsabilidade maior do cuidado e da educação da menina passa a ser assumida pela avó. O pai da criança tem trinta e seis anos, mora perto da creche freqüentada pela menina. Nunca a vê e isenta-se de contribuir com sua manutenção. O tio, seu padrinho, vive na mesma casa e torna-se o pai funcional da menina. A renda da família é de, aproximadamente, cinco salários mínimos, oriunda dos salários da avó, da mãe e do tio da menina. Anaide é uma mulher alegre e sorridente, de fácil convivência. Gosta de sair para dançar e namorar, nos finais de semana. Nesses dias, a neta fica com a mãe ou com uma vizinha. Ela adora a menina. Diz que Deus é muito bom por lhe haver dado essa companhia abençoada.

Alice

Alice tem trinta anos, é casada e possui um filho de dois anos e onze meses. Possui o Curso Normal, de nível médio e trabalhava como empregada doméstica. Nasceu em Correntina na Bahia, e vive em Goiânia há cerca de oito anos. E possui casa própria: um barracão na Cidade Livre, bairro da periferia de Aparecida de Goiânia. Tem muito medo de deixar o filho em casa, sob a responsabilidade de alguém, em função das cercas de arame farpado e da cisterna. A renda familiar proveniente dos salários de Alice e do companheiro é de, aproximadamente, dois salários mínimos. À noite e aos domingos, ela estuda para prestar vestibular, pois deseja cursar Pedagogia, na Universidade Federal de Goiás. Luta por uma vaga na universidade pública, por receber quantia insuficiente para manter o curso, em uma instituição particular. Gostaria, também, de poder pagar cursos de línguas e informática para o filho. Sonha que ele curse engenharia e tenha uma vida tranqüila. Para educar melhor o menino, procura conversar com as educadoras da creche e com as amigas. Gosta de trocar experiências. Quando tem problemas com o filho, conversa com o marido e com outras pessoas. Na sua ausência, quem a substitui na educação e no cuidado com o menino é só a creche. Às vezes, deixa-o com uma amiga, mas fica preocupada. A creche é único lugar em que deixa o filho e sai tranqüila. Nas férias da creche, sua vida se torna complicada, pois nem sempre, elas coincidiam com suas férias no trabalho. Este foi um dos motivos alegados, para pedir demissão no emprego doméstico, em que trabalhava há oito anos, para assumir uma vaga de professora, na creche⁴⁹. Alice diz que conversa muito com o filho e que não sente dificuldade em abordar nenhum assunto com ele. A conversa é o recurso mais utilizado na criação do menino. Só dá uma chinelada, em último caso. Acha que não resolve bater. Para ela, criança que apanha muito fica mais custosa. Alice trabalha, desde o início de março de 2006, como professora do Jardim I. Seu filho está na creche desde bebê, mas ela só trabalhava nesta creche por quatro meses, na época da realização da entrevista. Esse fato parece dificultar a transição entre os dois papéis – de mãe e profissional. Ela se sente mais mãe dos alunos do que sua professora, na creche. Cumpre jornada de período integral, almoça na creche, como a maioria das educadoras. Esta mãe/professora era a responsável pela abertura da instituição no período matutino, como também pela recepção das crianças.

⁴⁹ Alice trabalhava com empregada doméstica, em 2005, quando foi realizada primeira entrevista. Em março de 2006, passou a atuar como professora, na creche, que seu filho freqüenta, *locus* de nossa pesquisa. Em função disso, fizemos, com ela, uma nova entrevista, em junho de 2006, para tentar perceber se esta experiência havia modificado as concepções que ela demonstrou, em sua fala, na primeira entrevista, o que será analisado junto com as falas das educadoras.

3.1.4 - Outros interlocutores: as educadoras

Foram entrevistadas todas as profissionais da creche filantrópica, pois constituem-se um grupo pequeno e heterogêneo, tanto com relação à formação, ao tempo de serviço, jornada de trabalho e à idade, quanto ao vínculo empregatício. O grupo consistia em cinco educadoras: a diretora, a coordenadora, duas professoras e a monitora. A diretora trabalhava como voluntária. A professora do Jardim II, neste ambiente, era a única profissional contratada pela prefeitura. Uma das professoras, a coordenadora e a monitora eram contratadas pela mantenedora da creche, assim como a cozinheira. Quando a creche passava por alguma dificuldade financeira, os salários atrasam-se por quatro meses ou mais.

A coordenadora e a diretora, além de realizarem todo o trabalho administrativo, de secretaria e a coordenação pedagógica da creche, também, responsabilizavam-se pela turma de cinco bebês, na faixa etária de quatro a vinte e dois meses. Para tanto, contavam com a ajuda de dois adolescentes voluntários. Todos os voluntários e funcionárias contratadas pela mantenedora dividiam com a cozinheira o trabalho de limpeza da creche, pois a faxineira demitiu-se, após vários meses sem receber seu pagamento.

Todas as educadoras moravam em Aparecida de Goiânia. Justificaram sua escolha de moradia pelo custo mais acessível. Quase todas, exceto a diretora, residiam em casas próprias. Algumas delas estavam pagando financiamento. A coordenadora, a diretora e a professora da prefeitura usavam carro próprio.

Quanto ao estado civil, duas profissionais eram casadas, duas, separadas e uma, solteira. Tem sua idade variava entre dezoito e quarenta e sete anos. Três delas tinham filhos e duas, não.

As educadoras afirmavam em comum que *gostavam muito das crianças* e da creche e que faziam seu trabalho por *amor*. Nenhuma delas, exceto a professora, contratada pela prefeitura, reclamou das condições de trabalho e todas procuravam estabelecer relação muito próxima com as famílias. Suas concepções de infância, família e creche aproximavam-se muito daquelas assumidas nas falas dos familiares das crianças, que foram entrevistados por nós. Por isso, serão analisadas simultaneamente, no próximo capítulo deste trabalho.

Célia

Célia, a diretora e uma das fundadoras da creche, exerce trabalho voluntário e é a representante da mantenedora que atua na instituição. Cursa licenciatura em Letras, no período vespertino. Além de responder pela parte administrativa da instituição, atua como professora do berçário, no período matutino. Célia é separada e tem duas filhas adolescentes, que vivem com o ex-marido. Mora em uma casa alugada. Sua renda provém da pensão do ex-marido, que paga ainda seu aluguel e as despesas com faculdade.

Catarina

Catarina é contratada pela mantenedora da creche como monitora, mas exerce as funções de coordenadora pedagógica, secretária e monitora da turma do berçário⁵⁰. Trabalha na creche há quinze anos e não tem formação pedagógica. Concluiu recentemente o Ensino Médio. Pretende cursar pedagogia, assim que a diretora terminar o Curso de Letras, porque as duas não podem se ausentar simultaneamente. Catarina tem trinta e sete anos, é separada e mora, no Setor América Parque, em Aparecida de Goiânia, com sua mãe e os dois filhos adolescentes. O rapaz de quinze anos trabalha na creche como voluntário, no período vespertino. A moça de dezoito anos, contratada como monitora.

Carolina

Carolina é uma moça de dezoito anos, que cursa o segundo ano do Ensino Médio, no período matutino, e trabalha, no vespertino, na creche como monitora, com as crianças do Jardim II. É filha da coordenadora. Quando criança, freqüentou, desde os três anos de idade, como aluna, a instituição em que atua, hoje, como professora. Ela e o irmão, continuaram passando metade de seus dias, ali, mesmo após seu ingresso no Ensino Fundamental, pois sua mãe era funcionária em período integral. Ali, ela almoçava, fazia suas tarefas de casa, brincava com os amigos, convivia com diferentes personagens professoras, voluntários, inspetores, contribuintes, dentre outros. Desde muito cedo, Carolina começou a ajudar, como voluntária no trabalho da creche, principalmente, nas atividades relacionadas à higiene e alimentação das crianças. A partir dos catorze anos, começou a trabalhar como monitora, assessorando o trabalho das professoras. Quando completou dezoito anos, foi contratada pela mantenedora da creche como monitora.

⁵⁰ Em função das diferentes funções e atribuições assumidas por Célia e Catarina, nos referiremos a essas duas profissionais como educadoras, por ser um termo mais amplo e aplicável a, praticamente, todas as funções exercidas por elas.

Entretanto, como no turno vespertino, não há professora para as crianças do Jardim II, ela assume este papel.

Celina

Professora do Jardim II, no período matutino. Das educadoras, é a única que possui formação superior completa. Coursou Pedagogia. É casada, tem quarenta e sete anos e não tem filhos. Mora em um apartamento com o esposo. Seu contrato profissional foi efetuado por meio da prefeitura de Goiânia. Nos períodos vespertino e noturno, trabalha em uma escola estadual, em que exerce o cargo de coordenadora. Celina é professora há mais de vinte e cinco anos. Destes, cinco são dedicados à educação infantil, no período matutino. Na creche, em que foi realizada a pesquisa, ela começou a trabalhar, em fevereiro de 2006.

Esta breve descrição visa contribuir na compreensão das diferenças e semelhanças entre os significados e sentidos atribuídos por cada sujeito ao temas analisados. Conhecendo-os um pouco torna-se possível aguçar nossa escuta quanto às falas acerca da infância, da família e da creche.

3.2 A infância e os seus significados para os sujeitos da pesquisa

Na relação entre sentido e afeto, abrem-se as portas para a investigação do universo para o qual a palavra dá acesso, ao sujeito. (CARVALHO, 2006, p. 21)

Neste item, analisamos as falas dos familiares e das educadoras, na busca de apreensão dos significados e sentidos atribuídos por estes sujeitos à infância e de evidenciar aqueles partilhados pelos dois grupos, no tocante aos temas analisados.

A análise do significado atribuído à infância pelos sujeitos da pesquisa foi construída a partir das seguintes categorias: concepção idealizada de infância; o lúdico como elemento constituidor da natureza infantil; trabalho infantil como negação desta etapa da vida; a infância e a rua; violência como componente da infância real; infância e sociedade de consumo.

3.2.1 - Ser criança é ser inocente, feliz e irresponsável: uma concepção idealizada de infância

Quando indagados sobre o que é ser criança, as mães, o pai e a avó entrevistados

demonstraram possuir uma concepção idealizada de infância, na medida em que foram unânimes em afirmar que ser criança é *muito bom*, pois, nessa fase da vida, não existem preocupações nem responsabilidades. O significado de infância, para eles, aparece permeado apenas pela alegria, despreocupação e pelo lúdico:

Mãe: _ *Pra mim, ser criança é ser feliz, alegre, saudável* (Adelaide)

Mãe: _ *... é tudo de bom, eu acho.*(Ana)

Pai: _ *Viver* (Aurélio)

Mãe: _ *Ser criança é ser inocente. A gente não tem maldade nas coisas, sabe? A criança, ela quer se divertir...* (Anália)

Mãe: _ *É olhar para esse mundo difícil, cheio de crueldade, de maldades e sorrir prá ele, como se ele estivesse sorrindo prá nós, sabe? O tempo todo, estivesse te oferecendo só coisas boas, mas não é verdade. É ilusão.* (Amélia)

Mãe: _ *Bom, né? assim, não precisa ter responsabilidades. Não precisa ter cuidados. Eu acho muito bom! Tem almoço, sapato lavado, brinca... E o que eu noto é que eles são muito feliz! A gente era feliz e não sabia.* (Alice 1)

Podemos perceber que infância adquire um significado semelhante para os diferentes sujeitos entrevistados. A infância é vista por essas pessoas de maneira idealizada, como aquela fase em que a pessoa é alegre, pura, inocente, sem preocupações e isenta de maldades. A criança teria sempre alguém para atender às suas necessidades e sua única preocupação seria brincar e se divertir.

Outra faceta da concepção idealizada de infância pode ser constatada na fala de Anaide. A entrevistada mostrou de maneira romântica, quase poética, a visão inatista que predomina em muitos teóricos, que têm como objeto a psicologia do desenvolvimento como Freinet, Binet e Piaget: a criança já traz em si o adulto, colocá-la nas condições adequadas suas características fundamentais florescerão:

Avó: _ *Ser criança é igual ser um botão. Ele vai crescendo e abrindo e ali vira uma rosa, uma flor.* (Anaide)

Esta imagem do botão de rosa condensa um significado para a infância, marcado por características como: beleza, pureza, fragilidade e transitoriedade. A infância é vista como uma fase linda, que rapidamente se transforma em saudosa lembrança, por isso deve ser vivida da melhor maneira possível: *só se é criança uma vez*.

O enfoque das educadoras é bem semelhante ao dos familiares. A maior parte delas enfatizou os aspectos lúdicos da infância, identificando-a com a liberdade, a alegria, a despreocupação, o descompromisso:

Professora _ *(Ser criança...) Ah! É fazer bagunça... É aproveitar todos os momentos... Brincar... Nossa! Curtir os colegas, curtir a família, curtir a professora... Bagunçar, também. Isso faz parte. É muito bom ser criança... (Celina)*

Professora _ *Ah, é ser feliz! (Alice 1)*

Educadora _ *Ser criança? Num tem idade. Pra mim ser criança, num tem idade. Eu, por exemplo, tem hora, que eu me acho uma criança. Ser criança é ser feliz, e... Como que eu posso explicar pra você? É ter liberdade. É ter... Não ter preocupação, viver, aprender. Se a gente for pensar no critério de aprender, nós somos crianças eternos. Eu acho que a gente aprende a vida inteira. E a vida ensina, né? tem muitas coisas que ensina. Num é idade, não. Isso, pra mim, é eterno. E é muito bom, gente! Não tem coisa melhor do que criança! (Célia)*

Célia, em sua fala, identificou esta fase da vida humana com a capacidade de viver e aprender, ressaltando que isto pode acompanhar o ser humano toda a vida. Desse modo, ela desvinculou o conceito de infância da categoria de idade, associando-o com o conceito de ser em desenvolvimento. Para esclarecer melhor o sentido atribuído por ela à infância, perguntamos-lhe, qual a diferença entre crianças e adultos. Sua resposta explicitou aspectos interessantes:

Educadora – *Criança é aquela que depende de você, que pra comer, depende de você, que pra brincar, depende de você, pra sair, depende de você, pra tomar banho, pra pedir um conselho, entendeu? Então, é aquele direcionamento. Eu acho que a criança é aquela que não tem autonomia pra decidir a vida dela. (Célia)*

Nesta resposta, a educadora explicitou uma das idéias fundamentais que permeiam o conceito moderno de infância: dependência e falta de autonomia, conforme aponta Charlot (1986), Santos (1996) e outros autores com os quais dialogamos no primeiro capítulo. Se a criança é vista como alguém que depende do adulto para sobreviver, ela lhe deve obediência. Com isso, estabelece-se uma relação adultocêntrica, focada na idéia da incompetência da criança para decidir por si mesma, devido ao fato de ser ingênua e, portanto, fadada ao erro e a atitudes impensadas. A criança é identificada como alguém desprovido de razão, que vive sob a influência de sua sensibilidade. Sua inocência justificaria, então, a falta de autonomia, visto que tal característica a aproxima do erro. Seu despreparo para decidir colocaria em risco sua integridade física e moral. Daí, a necessidade de o adulto tomar as decisões por ela.

Percebemos, nesta conceituação, a convivência de idéias contraditórias, apontadas pelos estudos de Charlot (1986), pois a criança é vista como ingênua, pura e boa, mas suscetível a erros e desvios que devem ser evitados pelos seus responsáveis. Daí, a

importância de se preservar a criança das más influências e oferecer-lhe condições apropriadas para se desenvolver e se tornar um adulto autônomo e responsável por seus atos.

A infância, nas falas dos sujeitos entrevistados, assemelha-se àquela concepção moderna, que foi desenvolvida com o advento do modo de produção capitalista, defendida na visão romântica dos ideólogos da modernidade, como Rousseau (1999).

Esse teórico, precursor da pedagogia renovada, representa a emergência de um novo sentido de sociedade, de homem, de criança e de educação, que contribuía para consolidar e reproduzir a sociedade capitalista nascente. O ideal de renovação e progresso pode ser percebido em sua concepção romântica de infância, que se funda em uma interpretação mais positiva da natureza humana, conferindo-lhe uma nova significação, ao associar o inacabamento da criança à idéia de possibilidade de progresso, isto é, as capacidades humanas ainda não se desenvolveram, na criança, mas estão em vias de se aprimorar. Elas existem em potencial, por isso não se deve perturbar seu florescimento natural. A infância não se caracteriza pela ausência de humanidade como destacavam os teóricos da pedagogia tradicional, mas pela promessa de humanização. A infância, nesta concepção, representa o que há de melhor na natureza humana: inocência, criatividade, confiança, liberdade, perfectibilidade.

Ao propor o respeito à natureza infantil, os defensores da concepção moderna de infância a consideravam corruptível, mas não naturalmente corrompida. Daí, a defesa da preservação da liberdade e da inocência da criança, em oposição às regras e disciplina excessivas da pedagogia tradicional, que partia de uma concepção de natureza infantil originalmente corrompida e propensa ao erro. Na modernidade, sobressai um novo modelo de educação, pautado sobretudo na liberdade da criança e na sua espontaneidade, em detrimento da autoridade do adulto e na transmissão de seus modelos. “Educar a criança é salvaguardar nela a infância” (Claparède citado por CHARLOT, 1986, p. 131).

Características da infância, que foram construídas historicamente, conforme analisamos no primeiro capítulo deste trabalho, passam por um processo de naturalização e reificação⁵¹. A pureza, a ingenuidade e a inocência são características das crianças reforçadas pelos adultos, que implicam numa necessidade de proteção de orientação das primeiras pelos últimos. Mascaram-se, desse modo, as relações de dominação e submissão.

⁵¹ Kosik(1986) analisa o conceito de reificação, ou coisificação, em que determinado aspecto da vida social é retirado de seu contexto histórico e naturalizado, como se fosse uma “coisa”, que existe fora e independente da vontade humana.

Se a infância é vista como a fase da *ingenuidade*, em que prevalecem as *ilusões*, a criança é compreendida como aquela que não tem discernimento do certo e do errado, por isso alguém tem que se ocupar disso por ela. Quando chamamos alguém de “infantil”, geralmente, esse termo assume um caráter pejorativo, indicando que essa pessoa não tem maturidade suficiente, para perceber com clareza determinada situação, levada pelas emoções ou pelas percepções imediatas, via sentidos.

Aquelas características apresentadas como inerentes à natureza infantil, contradizem a idéia de infância como sujeito social, inserida nas relações entre adultos e crianças, nas sociedades capitalistas. O ser humano, atomizado pelo modo de produção capitalista, torna-se impotente para se perceber, a si mesmo e ao outro, como seres históricos e sociais e para apreender a realidade em suas múltiplas relações. Deste modo, a infância é significada de maneira reificada, a partir de sua aparência, o que oculta a realidade concreta, dificulta a percepção da criança real e contribui para legitimar as relações de desigualdade entre crianças e adultos. Justifica-se, por meio desta concepção idealizada de infância a negação à criança de elementos constitutivos da espécie humana como a liberdade e a individualidade, condenando-a a uma existência sub-humana, pois sua condição de ser social, ao ser convertida em imaturidade, traduz-se na vida social como incapacidade, como um traço demarcatório da diferença entre criança e adulto, obrigando-a a adiar cotidianamente sua ação no mundo como sujeito (ARAÚJO, 1996b).

Essa concepção de infância encontra suas bases na ideologia dominante, que abstrai a infância do contexto social em que vivem as crianças reais. A reificação de uma realidade, abstraída das condições objetivas e subjetivas de vida tem a finalidade de mascarar as relações histórico-sociais, travadas na sociedade. (NUNES, 1996).

Entretanto, pudemos perceber, também, na fala de alguns dos entrevistados, incipientes indícios da concepção de criança como sujeito, ao enfatizar a possibilidade de participação como ser social, político e cultural, na construção de sua vida em sociedade. Portanto, deve ser respeitada e ouvida. Esta concepção de infância, surgida no contexto das lutas sociais em defesa da infância, possui grande ressonância no meio dos educadores e de teóricos, dedicados à educação infantil. Essas idéias são discutidas nos encontros de educadores promovidos pela rede municipal de educação e começam a influenciar, em nosso meio, a maneira de significar a infância. Em nossas entrevistas, observamos, na fala dos atores educativos uma postura híbrida, em que, permanecem fortes elementos da

concepção tradicional de infância, permeados por idéias mais avançadas, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e assim, se expressa:

Educadora _ *Eles têm uma sensibilidade grande. Então, criança pra mim é inocência, que eles têm. Eles são muito inocentes! Mas uma criança tem direito de optar, tem direito de ir e vim. (...)*
Eu acho que eles são o nosso futuro, o amanhã, né? Não só os pais, mas quem cuida, aqui, também. Eu sou educadora, como eu estou com eles, eu vejo muito isso. Você tem que entender a criança, porque eu também aprendo com eles. Eles me ensinam, no meu dia a dia, que é uma coisa de louco. Às vezes, eu venho refletindo coisa do passado, eu chego aqui e vejo a realidade de hoje, nos olhos deles. Pra mim, isso é muito importante. (Catarina)

Embora a criança seja apresentada como inocente, a educadora refere-se, em sua fala, ao direito de decidir e à liberdade de ir e vir. Além disso, a criança é considerada como alguém que é capaz de ensinar às pessoas de sua convivência, aos adultos de cujos cuidados ela depende, como seus pais e educadoras da creche. Ressaltamos a emergência de um novo conceito intercalado com o anterior. num coexistir em idéias, emoções e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Na fala da educadora, apareceu um outro significado de infância, bastante enfocado pela mídia e, nas propagandas políticas, mas pouco lembrado por outros entrevistados (familiares ou educadoras): a criança como representante do futuro. Essa idéia foi fundamental no processo de implantação e na defesa das primeiras políticas públicas de proteção e amparo à infância, desenvolvidas no Brasil, no final do Século XIX. Surpreendentemente, esse pensamento se fez pouco presente na fala dos demais entrevistados, quer fossem educadoras da creche, pai, avó ou mãe das crianças. Levantamos a hipótese de que diante das necessidades do presente tão urgentes, gritantes, preocupações com o futuro perdem sua força.

3.2.2 – A brincadeira como atividade constituidora do significado de infância

Um dos significados frequentemente associados à infância, aparece em vários momentos das entrevistas realizadas com os familiares das crianças da creche. Trata-se do lúdico e da brincadeira infantil. Este aspecto da vida e da atividade cotidiana na infância, destaca-se no discurso de Ana, quando lhe indagamos sobre as semelhanças e diferenças entre a infância atual e a de seu tempo.

Entrevistadora: – *Você vê alguma diferença entre ser criança hoje e no seu tempo?*

Mãe: – *Não. Acho que não, sei, lá!*

Entrevistadora: – *E o que é que tem de igual?*

Mãe: – *Brincar, se divertir. (Ana)*

Para esta mãe, o sentido da infância adquire sentido na brincadeira, no lúdico. Nunes (1996) afirma que, de acordo com o senso comum, a relação da criança com o brincar representa um momento de encontro com a fantasia, a alegria, o prazer, descontração. Na análise desta pesquisadora, a aparência e abstração, impedem o captar do significado da brincadeira na trama das relações sociais de dominação. Para ela, o lúdico destaca-se como um dos elementos que possibilitam à criança produzir-se como tal, em uma realidade humano-social.

O lúdico, no projeto hegemônico lançado à infância, encontra-se marcado por um lado romântico, fornecedor de significado à imagem da criança burguesa, associada à alegria, ao descompromisso e à inocência. Nega-se o concreto em que ela vive, para transportá-la a uma dimensão em que não existe objetividade na subjetividade. A idealização do lúdico corresponde à descaracterização da criança como ser histórico, participante das relações sociais, o que impede sua compreensão na totalidade e, conseqüentemente, dificulta a transformação da realidade.

Ao trazer essas reflexões não pretendemos negar a importância do lúdico, do jogo e da brincadeira no desenvolvimento infantil, mas revelar o caráter ideológico da identificação da infância com a alegria, a despreocupação e o prazer, que oculta a totalidade da criança concreta, que se insere no conjunto dos conflitos sociais. Compartilhamos com Nunes (1996) as seguintes indagações: como interpretar a relação da criança com o lúdico e com o jogo, dentro da esfera da dominação em que ela se encontra? Será o lúdico um elemento à parte, vivenciado num mundo irreal?

Araújo (1996a e 1999) enfatiza que, embora variem o tempo e o espaço de brincar, a forma dos jogos e o papel do lúdico na vivência e no desenvolvimento das crianças, nos diferentes grupos sociais e nos diferentes momentos históricos, elas continuam a forjar maneiras de se expressar e de descobrir o mundo, através do jogo. Nos mais diferentes contextos: as crianças do campo, as de grandes cidades, aquelas com melhores condições de vida, as de rua e as institucionalizadas continuam estabelecendo relações entre si e com o mundo, através da brincadeira. Seja por meio de jogos tradicionais, como a pipa, o pião, a amarelinha, ou de incrementados jogos eletrônicos, as crianças continuam a vivenciar essa importante atividade mediadora na sua relação com a

realidade, muitas vezes, em tempos e espaços furtivos ao trabalho ou às diversificadas atividades extracurriculares dos escolares contemporâneos. Diante dessa constatação, nos perguntamos: a que necessidades tão importantes estariam atendendo os jogos, perpetuados e persistentes na vivência infantil?

O papel exercido pelo jogo na cultura de diferentes sociedades historicamente constituídas e as necessidades infantis que essa atividade vem atender, foi objeto de trabalho de teóricos como Vygotsky (1989); Wallon (1975), Huizinga (1993), Chateau (1987), Oliveira (1988), Friedman (1992), Marcelino (1994 e 1990), Negrine (1994) Nunes (2003). Esses autores analisam a brincadeira como atividade por meio da qual a criança interage com o mundo real e conferem-lhe grande importância ao considerá-la atividade privilegiada no desenvolvimento da interação social que, desse modo, contribui para a formação do sujeito.

Elkonin (1998) observa que, com o desenvolvimento das forças produtivas, a complexificação dos instrumentos e relações de trabalho, as crianças foram sendo, gradativamente, excluídas do mundo da produção. Surgem os brinquedos por meio dos quais as crianças imitam e reproduzem a vida do adulto, da qual não participam, mas desejam fazê-lo. Oliveira (1988) e Araújo (1996a) comparam a análise feita por Elkonin à realizada por Vygotsky, visto que, para ambos, o jogo permitiria à criança a construção de uma situação imaginária, de um campo com sentido, no qual ela exercitaria suas funções mentais, ao examinar e refletir, de certa forma, sobre o conteúdo de suas representações. Nessa perspectiva, o jogo infantil adviria, também, da observação e imitação da atividade do adulto. Os mesmos pesquisadores percebem que, embora a criança parta inicialmente de situações reais socialmente constituídas tais situações são plenas de estados afetivos. Os sujeitos agem entre si, mediados por gestos e palavras, em determinados contextos.

Wallon (1975) destaca a relevância da afetividade e das relações grupais no desenvolvimento humano e, portanto, valoriza o jogo, como atividade promotora do desenvolvimento. Para o médico francês, o jogo propicia momentos de júbilo e bem-estar, na medida em que consiste em uma infração às disciplinas ou tarefas impostas pelas necessidades práticas da existência. Livre das exigências do cotidiano, no jogo, o sujeito pode manifestar de forma prazerosa e apaixonada suas mais diversas disponibilidades funcionais, ao se libertar momentaneamente, o exercício de funções escravizantes pelo uso habitual. (ARAÚJO, 2000)

A posição desses autores sugere possíveis respostas quanto à questão sobre a que necessidades atendem as brincadeiras. A primeira delas seria a de estabelecer o contato entre o mundo infantil e o adulto, caracterizado como produtivo. Segundo, a de construir situações imaginárias, a partir das quais se desenvolve e exercita funções mentais como atenção, memória, imaginação, pensamento, linguagem. Outra se refere à necessidade afetiva, ao implicar em interações e mediações. Ainda a de infringir e elaborar, de forma prazerosa e apaixonada, as atividades e tarefas impostas pelo cotidiano como as práticas rotineiras da existência. (ARAÚJO, 1996 e 2000)

As atividades lúdicas são, também, ricos momentos de interação social. Na imitação e no jogo, a criança realiza movimentos, gestos e desempenha papéis, que ainda não estão ao alcance do seu desenvolvimento real, mas estão ao nível do seu desenvolvimento potencial.⁵² Dessa forma, pode viver situações que propiciam novas aprendizagens e avanços no seu processo de desenvolvimento. Poder-se-ia afirmar, pois, que o jogo cria zonas de desenvolvimento proximal⁵³ e interfere no processo de aprendizado e desenvolvimento⁵⁴.

Em pesquisa anterior⁵⁵, nos detivemos a analisar a importância do jogo no desenvolvimento de adolescentes de famílias de baixa renda. Pudemos perceber que essa atividade vem atender às próprias necessidades e motivações mais específicas do

⁵² Para enfatizar a importância da experiência social no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky elaborou o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" que consiste "na distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1989, p.97).

A zona de desenvolvimento proximal indicaria, deste modo, capacidades e funções psíquicas ainda em processo de "gestação", caracterizando, assim, o desenvolvimento prospectivamente. Distingue-se da zona de desenvolvimento real, que definiria as funções e capacidades já estudadas na história da vida do sujeito. Este conceito inaugura uma nova concepção da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem onde o nível de desenvolvimento psicointelectual da criança não seria considerado como um limite intransponível, pelo contrário, "o aprendizado desperta processos internos ainda em desenvolvimento e que só são capazes de operar quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança." (VYGOTSKY, Op. Cit., p.101).

⁵³ Paulo Bezerra utiliza o termo zona de desenvolvimento imediato, no lugar do já consagrado, na literatura nacional, zona de desenvolvimento proximal, por considerá-lo mais apropriado às intenções do psicólogo russo, visto que imediato significaria o mais próximo. (VYGOTSKY, 2001)

⁵⁴ As funções psicointelectuais da criança apareceriam duas vezes no seu desenvolvimento: inicialmente nas atividades sociais (interindividuais e interpsicológicas) e só posteriormente, como propriedades internas. Daí, a grande importância, nessa perspectiva, da aprendizagem social. Nesse enfoque, a boa aprendizagem seria aquela que se adianta ao desenvolvimento, estimulando e ativando processos internos na interação social. Isto significa que "o momento mais apropriado para a instrução ligar-se à aprendizagem é quando novas funções psicológicas da criança começam a emergir, mas ainda não se exibem" (Valsiner, cit. por OLIVEIRA, 1988, p. 62).

⁵⁵ Esta pesquisa foi realizada, de 1993 a 1996, para obtenção do título de mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa.

adolescente da classe trabalhadora, como: construção de sua identidade pessoal e social; conhecimento, expressão e reelaboração de suas expectativas, emoções, anseios, desejos, possibilidades ou limitações; participação em um grupo no qual é aceito com suas características próprias; percepção do outro enquanto uma pessoa, ao mesmo tempo, igual e distinta de si mesmo; exercício de novas capacidades físicas e intelectuais em processo de desenvolvimento; vivência de situações de relaxamento e repouso das obrigações ou preocupações quotidianas; desenvolvimento do autocontrole e da capacidade de discutir, elaborar e obedecer regras; resgate de elementos próprios da cultura de sua comunidade, possibilitando-lhe uma oportunidade de se sentir elemento constituidor desta; expandir seus conhecimentos acerca de sua realidade material e social. (ARAÚJO, 1996a e 1999)

Nunes (1996) chegou a conclusões similares àquelas que desenvolvemos em nossa dissertação de mestrado: se a brincadeira possibilita à criança afirmar-se como portadora de uma natureza humano-social, pode ser uma atividade vital, necessária à construção da criança como sujeito histórico e sua inserção no “reino da liberdade”. Caso, porém, o lúdico se institucionalize, segundo as regras da classe dominante, permanece alienante. (ARAÚJO, 1996 a 2000)

3.2.3 – “A criança que trabalha é uma criança adulta”: contradições da concepção idealizada de infância

Além da brincadeira, inocência, liberdade, curiosidade, outras características apareceram compondo o significado de infância para os sujeitos da pesquisa: a infância como um tempo de despreocupação, em que não cabe o trabalho produtivo. Esta foi uma das principais diferenças apontada pelos entrevistados (familiares ou educadoras), quando solicitados a comparar a criança atual e àquela que existia na sua época. Quando perguntamos para Ana, uma das mães se sua infância tinha sido boa, disse: *Um pouco. Casei muito nova. Eu não tive quase (infância).*

Como Ana casou-se e foi mãe precocemente, afirma que não teve infância. Essa fase da vida, para ela, só adquire sentido, quando se pode brincar, divertir e estudar. Aquilo que lhe foi negado, em história pessoal, é o que considera como vivência infantil e que confere sentido à infância.

Adelaide, também repete a fala de Ana, mas aponta como motivo da infância roubada, o trabalho infantil no campo. Ela considera as crianças trabalhadoras como *adultas*, ou mesmo, *escravas*:

Entrevistadora: _ *Você acha que tem alguma diferença em ser criança hoje e na sua época?*

Mãe: _ *Eu nem lembro do meu tempo de criança, eu nem tive infância! Eu morava na roça, né! A gente com sete e oito anos já ajudava meu pai na roça.*

Entrevistadora: _ *Você acha que quando começou a trabalhar você deixou de ser criança?*

Mãe: _ *Deixei de ser criança, né!*

Entrevistadora: _ *Então você acha que crianças que trabalham não são crianças?*

Mãe: _ *Eu acho que não! São crianças adultas né!*

Entrevistadora: _ *Pra ser criança não pode trabalhar?*

Mãe: _ *Até os 14, 15 anos não!*

Entrevistadora: _ *Por que você acha que trabalhar é ruim pra criança?*

Mãe: _ *Porque.. Antigamente as crianças eram escravizadas, hoje em dia não, começam a trabalhar aos 17, 18 anos! (Adelaide)*

Alice, outra mãe entrevistada, também, precisou trabalhar desde criança. Reproduzimos o diálogo que tivemos com ela, que é de uma transparência cristalina:

Entrevistadora: _ *Você acha que tem alguma diferença entre ser criança hoje e no seu tempo?*

Mãe: _ *Tem muita.*

Entrevistadora: _ *Por exemplo?*

Mãe: _ *Eu sou a filha mais velha, minha mãe tinha sete filhos. Eu era obrigada a olhar os menorzinho. Eu apanhava, assim, se não cuidasse bem. Por isso que eu acho bom, né? Eu vejo o B. brincando, assim...*

Entrevistadora: _ *Você diz que criança não tem responsabilidades, mas quando você era criança você tinha responsabilidades.*

Mãe: _ *Mas eu era obrigada, porque eu apanhava. (Alice 1)*

Infância significa, para esta mãe professora da creche, isentar-se de responsabilidades. A criança precisa ser coagida, para que realize algum tipo de atividade responsável, como cuidar dos irmãos. Quando Alice afirma que realizava essa tarefa, só porque era obrigada, para não apanhar, nega a responsabilidade no trabalho como pertinente à natureza infantil.

Percebemos que as três mães conferem à infância um significado semelhante: nesta fase da vida pode-se viver livre de responsabilidades, brincar e estudar, sem precisar trabalhar. Na fala dessas mães, o trabalho infantil aparece, como uma realidade do passado, que elas vivenciaram e não existe mais. Ao pensar sobre a infância atual, o olhar de Alice volta para a vida de seu filho ou para os de sua patroa:

Entrevistadora: _ *Hoje você acha que tem criança que vive desse jeito?*

Mãe: _ *Ter, tem né? Mas que... Vivem melhor que eu, né? Feliz, sorriso alegre... Nossa! Como é bom!*

Entrevistadora: _ *Essa é a diferença da infância do B. para a sua?*

Mãe: _ *Humhum! Ele é uma criança feliz, fica o dia inteirinho aqui, tem cuidado... Eu tenho costume de conversar, não tenho costume de bater... Assim, no último caso, eu dô uns tapinha nele, né?*

Entrevistadora: _ *Quais são as diferenças boas que você vê de hoje para o seu tempo?*

Mãe: _ *Assim... Chega dia da criança, Natal, eles distribuem presentes... Principalmente, porque a gente é pobre, muitas vezes, não posso dar brinquedo pro B. Aí, aqui na creche dá... eu não ganhava isso. Aí, lá em Aparecida, também, chega dia da criança, Natal, a V. P. vai lá e distribui um bocado de brinquedo. Eu vô lá e pego pro meu filho e eu vejo que eu num tinha.*

Entrevistadora: _ *E você acha que tem alguma coisa que piorou pra criança?*

Mãe: _ *Não. Só melhorou! (Alice 1)*

Do mesmo modo, quando indagada se as crianças que moram na roça, hoje em dia, trabalham, Adelaide, também, teve dificuldade em responder, pelo fato de esta ser uma realidade que extrapola seu cotidiano atual. O trabalho infantil no campo, que fazia parte de seu dia-a-dia de menina, hoje está distante, como algo que já passou e não existe mais. Quando solicitada a pensar sobre como seria a vida de crianças trabalhadoras, da atualidade, ela voltou para o seu tempo, de infância relatou a dificuldade que ela própria teve para estudar e demonstrou sentir dificuldade em pensar uma realidade longe de seu olhar. Assim como Alice, Adelaide vê, hoje, a vida infantil em seus filhos, sobrinhos e filhos de seus patrões: despreocupada, cercada de cuidados, passeios e brinquedos:

Entrevistadora: _ *Você acha que hoje, na roça, as crianças ainda trabalham?*

Mãe: _ *Não sei, porque eu nunca mais voltei lá!*

Entrevistadora: _ *Você não sabe se na roça normalmente as crianças estudam ou trabalham?*

Mãe: _ *A maioria trabalha, né! Com certeza, a maioria trabalha.*

Entrevistadora: _ *E não brincam, não estudam?*

Mãe: _ *Às vezes estudam quando tem uma escola perto, né! Geralmente, era difícil, né? cê morar na roça e ter escola perto, né? Então, a gente trabalhava e nem estudava, né? porque não tinha escola perto, né? Quando a gente começou estudar, já tinha uns catorze, quinze anos, dezesseis anos, quando começou estudar, né? Aprender a escrever o nome...*

Entrevistadora: _ *Você só vê coisas boas na infância de hoje ou você acha que tem alguma coisa que piorou?*

Mãe: _ *Ah! Hoje em dia, as crianças de hoje em dia é melhor que as de antigamente, parece, né? Porque, hoje em dia, as coisas tá mais fácil, né? (risos) Tem escola, né? Mais fácil... eu acho, né? Tem muitas coisas, né? tem brinquedo, tem creche, tem escola, tem tudo, né? Tem bicicleta, tem Mutirama, tem zoológico, tem tudo, né? (Adelaide)*

A concepção idealizada de infância mostra-se inadequada, também, para pensar essa etapa da vida de grande parte das educadoras, fato observado nos seguintes trechos de

entrevistas na creche, com referência ao trabalho infantil doméstico. Aqui percebemos, como na fala dos familiares, a oposição entre infância e trabalho:

Professora: _ (...) assim, quando eu era criança, eu era... Eu tinha que fazer o trabalho da casa, aí eu era a mais velha, e eram sete filhos e eu cuidava deles pra minha mãe trabalhar, e meu pai também. (...) Hoje, eles têm brinquedinhos, mesmo que a mãe seja muito pobre, nas festinhas tantos brinquedinhos! Eu não tinha. Eu tinha só um primo, que quando ele vinha de Goiânia lá pra minha cidade, uma vez no ano, ele levava uma bonequinha pra mim. Nossa! Como eu era apaixonada no meu primo! (Alice 2)

Educadora: _ Criança, pra mim? Agora, você mexeu numa coisa bem íntima, porque se você me perguntar o que foi eu criança... foi meio... . Eu nem sei se algum dia eu já fui criança, porque eu fui criada, assim, numa situação, que eu nem me lembro de quando eu era criança. (Catarina)

A criança trabalhadora, formalmente incapaz de participar do mercado de trabalho, por não possuir liberdade jurídica plena e viver sob a tutela de seus pais, aparece como um desvio daquilo que seria a infância normal (ou idealizada), pois sua aparência é de criança, mas suas atividades, de adulto. Esta é uma das conseqüências da idealização da infância. As pessoas concretas, que não se encaixam dentro do padrão, se consideram como desvios de uma “norma”.

Sousa (2002) analisa o trabalho infantil, a partir da categoria do sofrimento ético-político, na busca de construir uma oportunidade de reflexão sobre a subjetividade enquanto fator histórico e confronto político, ao partir da compreensão dialética da exclusão/inclusão. Deste modo, procura superar as dicotomias entre objetividade/subjetividade; individual/coletivo, razão/emoção. Esta pesquisadora considera o trabalho infantil como um exemplo privilegiado desta tensão dialética entre exclusão e inclusão, na medida em que o trabalho executado pelas crianças não favorece seu crescimento ou aprimoramento como ser humano. Ao contrário, gera insatisfação e limitação do seu desenvolvimento e das possibilidades de construção de sua cidadania. Este trabalho é geralmente imposto pelas condições de pobreza em que se encontram as famílias e, portanto, e assume um caráter compulsório e explorador.

O trabalho infantil condenado pela pesquisadora difere aquele desenvolvido como *treinamento de papel*, que a criança é chamada a desenvolver em sua casa, com a ajuda, incentivo e supervisão de um adulto sem, aquele exercido com regularidade compulsória, em substituição a um adulto, que ocupa o dia da criança, impedindo-a de estudar, brincar, e sonhar livremente. O primeiro cumpre a finalidade de socialização, incluindo a criança no

seu grupo social e o segundo incorpora a criança à força de trabalho, submetendo-a e disciplinando-a. (SOUSA, 2002)

A criança trabalhadora, geralmente, vive um conflito entre sentir o trabalho como ruim, doloroso, cansativo e limitador das oportunidades de brincar e estudar e a avaliação do trabalho como algo bom, por lhe possibilitar o acesso a bens necessários à sua família ou ela própria, pela valorização e afeto dos pais ou pela sua aceitação social.

Na interação criança-trabalho aparecem nítidas as relações sociais e históricas que encobrem a criança. Embora participe da produção da riqueza social, ela é excluída, como qualquer trabalhador do usufruto desta riqueza. A criança reafirma sua universalidade de homem pelo lado perverso que a contradição capital-trabalho reservou ao homem trabalhador: a exploração. (SOUSA, 2002, p. 225)

Às crianças trabalhadoras é, portanto, negado, até mesmo, o direito de desenvolverem uma identidade infantil, pois a irresponsabilidade e a despreocupação, características infantis, historicamente construídas, aparecem de tal modo naturalizadas, que as crianças, que não as possuem, não são consideradas como tal, como ilustra o diálogo da monitora Carolina com sua interlocutora:

Monitora _ (...) *ser criança é brincar, ser alegre né? Criança é felicidade e ter nenhum tipo de preocupação, viver aquele momento de criança. Tem criança de hoje em dia que trabalha, só trabalha e tem altas responsabilidades que os pais impõe e não vive aquele momento de criança, aquela brincadeira. Porque criança gosta de brincar, gosta de ri, de pular e tem umas que já não têm isso, têm mais é responsabilidade de casa, já trabalha em casa...* (Carolina)

Entrevistadora: _ *As crianças que trabalham não são crianças?*

Monitora _ *Não, não são. Você vai conversar com uns e vê completamente, você conversa com uma criança que brinca e tudo, tem certa mentalidade diferente da outra que já trabalha e tudo mais. Ah! é uma diferença muito grande! Ela já tem noção das coisas sabe? Acho que é os pais que coloca, que nem tem um exemplo sobre essa daí que está aqui, hoje. Tem uma menininha aqui comigo. Ela é minha vizinha. Ela tem toda responsabilidade dos irmãos e tudo. Ela já pensa no futuro. Ela já pensa em trabalhar. Ela já pensa em tudo entendeu? Ela já quer comprar as coisas pra mãe dela. Ela já quer morar sozinha. Então já pensa logo no futuro dela, em começar a viver a vida dela. Ela já pensa em namorar, já pensa em tudo. Agora, você vai conversar com uma criança que só sabe o que é uma boneca, casinha, não pensa nisso tudo, não pensa em outras coisas, não tem uma responsabilidade grande... Ela (a vizinha) não viveu a infância dela, (porque) ela já está com 10 anos e pensa em trabalhar e tudo mais. Ela é louca pra trabalhar aqui comigo e tudo mais. Hoje mesmo, ela veio pra cá. Eu falei que ia vim cedo, aí, ela veio... A irmã dela de 13 anos ficou em casa com os irmãos pra ela vim e a mãe dela foi trabalhar... Estão completamente diferente, elas não brincam, num se diverte e só quer manter no meio dos adultos, crianças pra elas não existe, é no meio dos adultos que elas querem ficar... Se tiver uma rodinha de criança aqui brincando de pique-pegas, e tiver uma rodinha de adulto com conversa de adulto, é lá que ela que ficar.*

Entrevistadora: _ *E você acha que ela é criança?*

Monitora _ *Ahhnn! eu acho, (pausa)...*

Entrevistadora: _ *Porque ela é criança?*

Monitora _ *Ahhnn! num sei, pela idade, eu vejo pela idade né? a idade dela é de uma criança, mas a mentalidade dela num é.* (Carolina)

Na fala desta educadora percebemos que a concepção idealizada de infância confronta-se com a infância real de seu convívio, gerando conflitos, que fazem com que ela fique confusa ao definir os critérios para decidir se uma pessoa é criança ou não. Pelo critério etário, a amiga a que a monitora refere-se na sua entrevista, é uma criança. Entretanto, a vida concreta dessa menina se distancia completamente da concepção de infância da educadora: ela trabalha, tem responsabilidades e preocupações. Sua mentalidade condiz com a sua vida concreta e não tem nada em comum com a maneira de pensar, sentir e sonhar de uma criança que *“só sabe o que é boneca, casinha”*.

Como mostram os estudos de Adorno (1991); Altoé (1993); Fausto e Cervini (1991); Mason e Lusk (1991); Rizzini. (1993, 1997); Sousa (1999, 2001), Araújo. (1996b), Nunes (2003), Souza (2002), dentre outros, o trabalho infantil não está em processo de extinção. Na cidade e no campo, o trabalho das crianças continua sendo explorado das mais diferentes formas. A todo o momento, deparamo-nos com crianças submetidas ao trabalho doméstico mal remunerado, ou sem qualquer remuneração, em troca de casa e comida. Nos sinais de trânsito, nas praças e nos bares, pequenos vendedores ambulantes oferecem suas mercadorias. Em todos os locais da cidade, catadores de papel retiram do lixo, seu sustento. Nas residências, famílias inteiras trabalham para as indústrias de calçados e de confecções, que encontraram uma “nova” forma⁵⁶ de burlar a legislação que proíbe o trabalho infantil: os pais são remunerados em função de sua produtividade, o que os leva a utilizar-se da “ajuda” informal de seus filhos menores. Mesmo em trabalhos altamente perigosos e insalubres como em minas e carvoarias, encontram-se crianças trabalhando desde a mais tenra idade⁵⁷.

Muitas crianças começam a trabalhar bem cedo e longe da proteção da família e da comunidade imediata, o que possibilita o trabalho em condições insalubres prejudiciais ao desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança e do adolescente. Assim como na

⁵⁶ Esta maneira de explorar o trabalho infantil que vem sendo utilizada pela fábrica já é uma velha conhecida das crianças no campo, que desde bem pequenas acompanham seus pais na lavoura, como pequenas mãos invisíveis a confirmar o velho adágio popular; “Trabalho de menino é pouco, mas quem não aproveita é louco”.

⁵⁷ Dumont (1993) alerta para a impossibilidade de avaliar a extensão do trabalho infantil por várias razões. A primeira delas é a ilegalidade do trabalho abaixo de determinada idade, que dificulta o seu aparecimento nas estatísticas. A segunda, mas não menos importante, é que o trabalho infantil acontece, muitas vezes, em setores nem sempre registrados, como o mercado informal, o trabalho doméstico e a agricultura.

Ásia e na África, na América Latina, milhões de crianças trabalham em condições análogas às de escravidão e de semi-escravidão. Nas grandes cidades, prolifera a prostituição infantil, o tráfico de drogas e outros comportamentos anti-sociais em crianças e jovens. A maioria, porém, se ocupa de atividades, se não legais, pelo menos reconhecidas como legítimas e consideradas perfeitamente normais pelos pais e pela sociedade.

Elementos contraditórios permeiam a vida da criança trabalhadora. Sua inserção no mundo do trabalho acontece, necessariamente, pela via da informalidade, visto que as leis trabalhistas proíbem o trabalho infantil, para proteger a criança, o que acaba por torná-la desprotegida, à margem de todas as conquistas trabalhistas. Não estamos aqui fazendo uma apologia da legalização do trabalho infantil, mas explicitando certas contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Por mais avançadas que sejam as leis de proteção à infância, a exploração do seu trabalho, que caracteriza esse modo de produção, encontra formas de se reproduzir, apesar do alto custo para a sociedade acarretado pela exploração do trabalho infantil, na medida em que

multidões de imaturos estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser crianças está amplamente tomado pelo tempo de adulto, do trabalho, da expropriação, da violência (...) a sociedade perde o controle sobre a formação de novas gerações, não tem condições de viabilizar um projeto social que, através da socialização dos imaturos, assegure às gerações do futuro melhores conquistas sociais, morais e políticas que as gerações passadas. (MARTINS, 1991, p.14).

Ademais, o avanço tecnológico complexifica a cada dia a vida e o trabalho, tanto na cidade quanto no campo, aumentando a desigualdade de oportunidades. As crianças das classes médias e altas, desde muito cedo, são preparadas para conviver com as tecnologias modernas, na família e na escola. A grande diversidade de atividades a que essas crianças se dedicam, a fim de enfrentar a competitividade cada vez maior, também lhes retira o tempo de brincar. Suas responsabilidades com o trabalho, porém, são adiadas, geralmente, para o período posterior ao Ensino Superior. As crianças da classe trabalhadora, por sua vez, geralmente, não têm acesso a essa preparação para atuarem no mundo moderno. Quando podem estudar, o fazem quase sempre em escolas mal equipadas, com professores desqualificados e em turnos reduzidos. Além de serem privados de toda aquela educação extra-escolar sistematizada oferecida às crianças das classes média e alta, ainda dividirem o tempo do estudo e do brincar com o trabalho. Esse último acaba, muitas vezes, por forçar o abandono dos primeiros.

No âmbito educacional, apesar de ter ocorrido, nas últimas décadas, um considerável aumento de oferta de vagas escolares, as crianças e adolescentes das classes trabalhadoras, que conseguem ingressar na escola, encontram sérias dificuldades para nela permanecerem, como: ausência de condições econômicas⁵⁸, mudanças freqüentes de domicílio, devido à instabilidade do emprego dos pais; ingresso precoce no mercado de trabalho; inadequação da escola às suas necessidades, interesses culturais; bem como padrões de avaliação discriminadores. Esses e outros fatores acabam gerando um ciclo estigmatizante e corroedor da auto-estima da criança e do adolescente, já iniciado com a entrada tardia na escola, seguida de freqüentes abandonos temporários e da repetência, que provocam o atraso etário com relação à série e, finalmente, podem levar à exclusão definitiva da criança ou adolescente pobre da escola, sem concluir o ensino básico⁵⁹.

As autoridades fecham os olhos, a imprensa, praticamente, ignora e a opinião pública parece desconhecer essa realidade, como atestam as falas das mães entrevistadas, que foram crianças trabalhadoras e analisam a infância atual como se trabalho infantil e criança fora da escola fossem fatos do passado. O mito da criança feliz oculta a problemática vivenciada pela criança real⁶⁰.

3.2.4 – Crianças na rua: “pior que trabalhar é viver sem família”

O mito da infância como tempo feliz, em que a criança é separada da vida e dos problemas dos adultos, protegida pelo amor parental, fica ainda mais distante quando voltamos nosso olhar para a quantidade de crianças e adolescentes que vivem nas ruas, expondo-se a todos os perigos que ela oferece, inclusive o envolvimento na delinquência e criminalidade. O elevado índice de crianças que tem sua infância roubada pelo trabalho precoce, que lhes retira a possibilidade de estudar brincar, viver e até de ir para uma Instituição Educativa, parece agredir pouco o olhar das classes médias e altas. Compactuar com essa realidade é uma das maneiras hipócritas que a sociedade contemporânea

⁵⁸ CUNHA (1975) afirma que além dos custos diretos com a educação (matrícula, uniforme, material escolar e outros) existe o custo indireto, isto é, aquilo que a criança ou adolescente não está ganhando com seu trabalho no período de estudo.

⁵⁹ Sobre essa perversa forma de negação à criança pobre ao direito de escolarização e sobre a utilização do termo "exclusão escolar" em oposição ao termo evasão (que denota possibilidade de opção) conferir, por exemplo, ARROYO (1986, p. 21 a 52).

⁶⁰ Araújo. (1996b) afirma que a figura da criança imatura e improdutiva oculta a exploração do trabalho precoce. Trabalho é coisa de “gente grande”. Os adultos já adquiriram autonomia e maturidade para serem explorados.

demonstra a ambivalência de seu conceito de infância, que se diferencia de acordo com o nível social.

A situação de rua é uma das problemáticas mais graves vividas pela criança real. Desta questão se lembrou uma das mães entrevistadas. Em sua fala, apreendermos que o sentido atribuído por ela à infância relaciona-se, intimamente, com o sentido de família. A vivência em família é um dos requisitos fundamentais para a realização da infância, pois ao analisar se poderia haver na atualidade alguma realidade vivenciada pelas crianças ser pior que o trabalho no campo, enfrentado em sua infância, a entrevistada lembrou-se daquelas que vivem na rua, sem a proteção dos seus pais:

Entrevistadora: *Mas hoje não tem nada que é pior que no seu tempo para as crianças?*

Mãe: *Tem, com certeza, eu sei que tem, né? Tem criança que é criada na rua sem pai, sem mãe...*

Entrevistadora: *Então você acha que as crianças da cidade, que são criadas na rua, têm uma infância pior do que do seu tempo de menina na roça?*

Mãe: *É pior que na roça, né? Pelo menos, na roça 'tava dentro de casa, né? Trabalha, mas 'tá dentro de casa e tem o que comer. Num 'tá na rua. Na rua, fica apanhando dos outros, sendo maltratado, não tem o que comer, não tem onde dormir, né? Tudo isso, né? (Adelaide)*

Quando compara as dificuldades da criança que vive e trabalha no campo com aquelas vivenciadas pelas crianças que vivem e trabalham nas ruas das grandes cidades, a entrevistada considerou que as últimas estão em uma situação pior, pois não têm o apoio e a referência da família. A fala desta mãe aponta para uma grave problemática: a da criança abandonada em situação de rua.

No Brasil urbano, um lugar muito comum, onde se realiza o trabalho infantil, é a rua. Nela, o engraxate, o jornaleiro, o vigia e o lavador de carros, o vendedor ambulante, o florista, o catador de papel e muitas outras crianças exercem suas atividades. Nos países em desenvolvimento, nas médias e grandes cidades, cresce, a cada dia, a quantidade de trabalhadores mirins e juvenis, que fazem da rua, não apenas espaço de luta pela sobrevivência, mas, também, de moradia. Ao irem para a rua, as crianças e jovens se expõem a muitos riscos. A rua é um espaço cada vez mais violento. Policiais, traficantes, "gangs" e grupos de extermínio de "menores" são só alguns dos perigos apontados.

São grupos distintos, que vivem de maneiras diferentes a realidade da rua, suas possibilidades, seus atrativos, seus riscos, sua violência. Esses grupos não se constituem num ciclo obrigatório, pelo qual passa a criança que sai à rua na luta pela sobrevivência.

Os trabalhadores de rua com base familiar não vão, necessariamente, se transformar em trabalhadores independentes e esses, nem sempre, se tornam "crianças de rua".

É importante indagarmos, portanto, o que faz com que, enfrentando condições sócio-econômicas desfavoráveis, algumas crianças permaneçam ligadas às suas famílias, enquanto outras as trocam pelas ruas. Foi a essa questão que procurou responder uma pesquisa realizada em Goiânia pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - FASCO em 1990. Essa pesquisa comparou desde a realidade econômica até a história e a estrutura da família de 128 crianças e adolescentes trabalhadores ligados à família e que perderam esse vínculo. Procurou investigar desde as condições de vida até as relações estabelecidas em cada família. Dessa pesquisa, resultaram três artigos: ALVES (1991), MOURA (1991) e VOGEL e MELO (1991). O primeiro corresponde à análise quantitativa dos dados obtidos; o segundo corresponde a uma análise sócio-antropológica e o terceiro a uma análise psico-social. A referência a essa pesquisa deve-se ao fato de ser uma das poucas na área que conseguem pensar, tanto os aspectos subjetivos quanto objetivos das vidas das crianças e adolescentes pobres, buscando compreender não apenas suas dificuldades econômicas, mas, também, as relações afetivas dos meninos e meninas de rua e trabalhadores. Analisa desde o papel do trabalho e da escola até a importância das relações que se estabelecem na família, na comunidade, na escola e nas turmas de rua.

Alves (1991), comparando as condições de vida de crianças e adolescentes de rua e trabalhadores em Goiânia - GO, constatou que, quanto à renda per capita e as condições de moradia, o padrão de vida de meninos e meninas de rua não diferia dos menores trabalhadores. Entretanto, a análise da dinâmica familiar indicou distinções relevantes na caracterização das crianças e adolescentes de rua e dos trabalhadores.

Para Vogel e Melo (1991), quando a criança sai para o trabalho, "a família se vê posta em jogo como instituição, pois a evolução ulterior dos acontecimentos vai dizer, através de quem sai, qual a capacidade efetiva que tem de regular as suas relações com o mundo externo" (p. 135).

Passar o dia na rua traz sérias implicações na vida da criança e, por conseguinte, da sua família. O trabalho precoce não implica em pura perda, pois possibilita a ampliação dos horizontes da criança, que passa a conviver e conhecer um mundo antes ignorado, ao mesmo tempo em que ganha um novo *status* na família já que assume um novo papel: o de contribuir para o seu sustento. A saída para o trabalho, amplia, suas relações e acaba por fazer do momento de trabalho também um tempo de lazer. Possibilita-lhe ainda ver novas

peessoas, presenciar acontecimentos, conversar, rir e brincar, terem novidades para contar aos amigos e à família. Enfim, pode contribuir para mudar sua concepção de mundo e da vida.

Por outro lado, a convivência na rua, traz duas grandes possibilidades: o de ser agredido e/ou assaltado pelos "meninos de rua", ou, então, de esse conflito se transformar em cooperação, camaradagem. Essa segunda é mais temida pelos pais que a primeira: o risco de se "enturmar", o caminho que leva ao uso do tóxico e à realização de atividades ilícitas. Vogel e Melo (1991) analisaram o processo que leva a criança a afastar-se da família e "enturmar-se" com os meninos de rua. Eles afirmam que apesar de cada caso guardar as suas especificidades, percebe-se no conjunto determinados temas que configuram um perfil comum. Um dos elementos básicos desse perfil é o fato dos meninos de rua serem provenientes de uma casa que é violenta ou vazia, onde o tempo de infância ao invés de ser garantido é tolhido. A violência vai desde o espancamento ao confinamento, dos abusos sexuais ao constrangimento verbal, configurando um processo de rejeição mútua entre a criança e os pais ou padrastos.

A casa vazia, com os pais forçosamente ausentes, no trabalho ou em busca de emprego, parece ser um problema tão grave quanto a casa violenta. Em ambos os casos, a rua e a turma parecem ser bem mais atrativos. Viver na rua, desse ponto de vista, significa desobrigar-se da submissão, dos horários e convenções: "ser livre". Uma liberdade de dispor do próprio tempo e do próprio corpo inconcebível para o "menino de casa".

A angustiante indagação "será que a criança do sub-emprego é o menino de rua de amanhã?", deve ser respondida, considerando diferentes aspectos, segundo Moura (1991). O primeiro deles diz respeito ao tipo de interação que se dá entre a criança e a sua família. Dificilmente se desviarão das famílias, aqueles que têm com ela uma relação de cumplicidade, onde há participação conjunta na decisão de trabalhar, o tipo de atividade a ser desenvolvida, o uso que fazem de seus rendimentos, a conciliação do tempo de trabalho, do estudo e do lazer e demais atividades da vida cotidiana. Quando as decisões são isoladas ou impostas quer pela família, quer pela criança, os resultados podem ser imprevisíveis. Outro fator de capital importância é o tipo de atividade que se opta por desempenhar. Pesquisas demonstram que certas atividades expõem mais a criança aos riscos das ruas, afastando-a da proteção da família e da convivência familiar e da comunidade. Finalmente, os resultados e os ganhos que a criança tem com seu trabalho são fundamentais. A perda do valor do salário tem convencido muitas crianças e adolescentes,

que aquele que trabalha é "otário", já que em atividades menos "lícitas", o rendimento pode ser bem maior.

Não se pretende, com o questionamento dos fatores intrafamiliares, responsabilizar a família por esses processos; nem de analisá-la isoladamente. Como parte da sociedade, ela vem sofrendo as graves conseqüências dos problemas sócio-econômicos. O que se pretende é destacar que não são apenas os fatores econômicos, os determinantes do futuro da criança. Aspectos de caráter afetivo, como, por exemplo, a dinâmica familiar, são, também, fundamentais na construção do rumo que tomará a vida de cada criança e de cada adolescente.

É no convívio familiar, que se estabelecem as primeiras relações afetivas da criança e é aí que ela vai construir as suas primeiras representações do mundo. Por mais que se questione o papel ideológico da família e que se pondere as transformações internas que a mesma vem sofrendo na sociedade atual, ela continua sendo fundamental no desenvolvimento psicossocial das crianças.

3.2.5 - A criança real e a violência dentro e fora do espaço doméstico

Alguns dos entrevistados levantaram alguns problemas que as crianças vivenciam na atualidade, demonstrando que, apesar de possuírem uma concepção idealizada de infância, alguns questionamentos os levam a desmistificar o mito da "criança feliz".

A violência dentro e fora de casa, constitui-se em um dos principais problemas enfrentados pela infância atual, de acordo com a fala dos entrevistados, quando indagados se percebiam a existência de algum ponto negativo da infância atual em comparação com aquela vivida por eles. Este aspecto foi aventado pela cozinheira da creche, que é avó de uma das meninas atendidas ali:

Avó _ Tem (diferença). De primeiro não tinha violência. Se tinha, a gente não via, entendeu? E hoje, a gente já cria as crianças já junto com violência. E eu acho isso muito difícil... Difícil, assim: a gente não quer que a criança fica vendo, ouvindo, entendeu? Brigas entre marido, filho. Igual a G.. Eu acho difícil, porque no meu tempo, eu não via isso.

Pesquisadora _ Então a senhora acha que era melhor, antigamente?

Avó _ Eu acho. Não é que a gente não sabe educar, Você tá me entendendo? No meu ver, que é o mundo, hoje.

Pesquisadora _ O mundo de hoje está mais difícil?

Avó _ Tá mais difícil, com certeza. (Anaide)

Um pai entrevistado, que relatou ter vivenciado uma fase difícil com um membro de sua família de origem, em função do consumo e tráfico de drogas, avalia que, apesar das vantagens que o mundo atual oferece, para a promoção do desenvolvimento das crianças e jovens, os riscos de se envolverem em atividades ilícitas, por intermédio de “más companhias” é o grande temor dos pais, principalmente, no caso dele, que precisa educar uma criança pequena sem a presença da mãe:

Pai _ *A única diferença é, no tempo mais anterior pra esse, é o relacionamento entre pai e filho, a educação. Por mais que o tempo anterior não permitia boas evoluções, pelo menos não tinha essa fase que o jovem de hoje tem, com drogas, essas coisas. Tudo isso influencia, né? Nem sempre, os pais colocam os filhos no colégio, pra dá educação, e o filho vai. Às vezes vai, às vezes, não vai. Às vezes vai, mas está sendo influenciado por esse pessoal, né? (Aurélio)*

A monitora, que teve uma infância mais parecida com as das crianças com as quais trabalha, também, referiu-se à violência ao analisar as diferenças entre as crianças de hoje e aquelas do seu tempo de menina. Para ela, as crianças de hoje não brincam mais como antes, deixaram as brincadeiras de casinha e preferem brinquedos violentos. Apesar da diferença entre o seu tempo de brincadeiras na creche e o de seus alunos não ser maior do que dez anos, a educadora sente que as brincadeiras hoje são diferentes e estão mais violentas. Ela acredita que a TV pode estar contribuindo para isso:

Monitora: _ *Hoje em dia, as crianças não têm paciência de montar uma casinha... Não tem paciência de brincar. Antes, nós brincávamos, inventava papai, mamãe, brincava: “é meu filho”. Hoje em dia, aqui na creche mesmo, eu vejo as crianças, não tem paciência de ficar brincando. Eu monto casinha, com as cadeiras mesmo da sala. Eu monto as casinhas pra eles, mas eles não têm paciência. É poucos minutos... Eu pego roupa do bazar, né? Aí eu coloco e falo pra eles se vestirem. Eles vestem, calça os tamancos e tudo, é... Até minha mãe mesmo tava percebendo isso, que eles não têm mais aquela paciência, que os meninos de antigamente tinha... Eu pego comidinha, arroz, feijão, lá pra eles brinca de culinária e tudo mais... Na hora que você vê, já tá tudo jogado pela sala.*

(...) Tinha um corredor assim na creche e a gente já deixava a casinha montada pro outro dia... Era chegar e correr pra casinha. Era desse jeito. Ela já tinha aquela certa imaginação de brincar. Já imaginava tudo, mas elas faziam até blusa de frio de um bebê. (...)

Os meninos, hoje, não têm esse tipo de paciência (...) já vê assim, essa imaginação já pro lado da violência.(...) Reproduzem o que assistem na televisão, por exemplo, eles nunca reproduzem aquilo que é bom. Por exemplo, se eles vêem um desenho ali, por exemplo o Robin e o Batman lutando, eles que lutar do mesmo jeito, entendeu? Antigamente, a gente gostava muito de desenho... Eles não, eles não gostam. Eles gostam de filme de ação.(...) Se você coloca um desenho, eles já começam “Ah! Não, tia!” (...) Porque é tudo o que você vê hoje, a criança vai refleti amanhã... Muitas delas fala: “Quando eu crescer eu vou ser aquilo.” ... Eu perguntei pro L.: “L., o que você vai ser?” “Ah! Tia, quero ser policial.” “Porque?” “Ah! Tia, pra sai atirando em todo mundo.” Você vê, ele já tem aquela noção. Aí, eu te digo a televisão pra essa

geração não é uma boa, (pausa), que tudo que eles vê na televisão, reflete neles, entendeu? Então, eu acho que não é boa! (Carolina)

A educadora relatou que tenta promover jogos imaginários, mas eles não gostam das brincadeiras “de sua época”, pois só querem reproduzir o que assistem pela TV. Concordamos com ela no que se refere à grande influência da TV nas brincadeiras das crianças, pois aquilo que elas assistem povoa o seu imaginário e alimenta o conteúdo de suas brincadeiras. Entretanto, não se pode esquecer que a violência presenciada pelos meninos, no seu cotidiano, dentro e fora de casa, deve ser pensada, também, como fator que contribui na agressividade demonstrada em suas brincadeiras.

3.2.6 - A infância na sociedade do consumo

Outro aspecto levantado por uma das mães entrevistadas foi a “adultização” precoce da criança, por influência da mídia, discutida no primeiro capítulo deste trabalho. Para criar e manter um mercado consumidor, a televisão, as revistas, a publicidade, em geral, promovem uma moda infantil, que é produzida para um “adulto em miniatura.”

Mãe: _ ... hoje em dia, as pessoas, as crianças, as criações por estar sendo diferente, a criança está deixando, muitas vezes, de ser criança. Tá antecipando muito as coisas. E isso foge do controle, sabe? Uma televisão, uma revista, anúncios, muita coisa. (Amélia)

Percebemos que, contraditoriamente, a mesma sociedade, que exclui as crianças do mundo do trabalho, retirando-as do convívio social dos adultos, insere-as neste contexto como consumidoras. O mercado cria um mundo à parte para os pequenos, incentivando a padronização do consumo para grupos da mesma faixa etária, como forma de criar um importante clientela consumidora da indústria de bens e serviços. A própria indústria cultural possui ramos especializados em produtos infantis. Essa indústria, apoiada em pesquisas científicas, sabe como utilizar-se dos desejos das crianças para inseri-las no meio adulto. Promete realizá-los, por meio do consumo de produtos, que imitam os objetos dos adultos, por meio de *simulacros*, que dissimulam a distinção entre mundo infantil e adulto. A moda para as meninas, principalmente, provoca uma erotização precoce, muitas vezes, incentivada pelos pais, que não percebem as armadilhas do mercado.

Além disso, os apelos dos produtos destinados às crianças têm sido fonte de conflitos entre os pais e os filhos que querem consumir mais do que os pais podem pagar. Algumas mães apontaram a necessidade de os pais saberem ensinar a criança que existem limites, o que, muitas vezes não ocorre, como podemos ver pela fala seguinte:

Mãe: _ *Num supermercado, por exemplo, a criança: “Ah! Eu quero!” Porque têm muitos, né? Criança de quatro anos, cinco anos: “Eu quero isso!” E a mãe diz: “Tem que ver o orçamento. O orçamento não deu, né?, meu filho. A mamãe não pode dar isso esse mês.” Aí, a criança dá uma birra. Uma criança de cinco anos. A mãe fala: “Ah! Não entende!”.* (Anália)

Sousa (2006) aponta algumas características que a infância tem se revestido na sociedade do consumo como a cultura da renovação pela renovação, em que a experiência de consumir legitima-se apenas pelos efeitos efêmeros que a aquisição de bens materiais e culturais, sempre descartáveis, provoca na subjetividade infantil. Uma música lançada no ano anterior é “velha”, neste ano. O modelo de celular comprado no último Natal já foi superado e precisa ser substituído, no próximo fim de ano. Por meio da mídia, comportamentos, gestos, sentimentos são impostos acriticamente, como os únicos aceitáveis e legítimos, o que constrói uma cultura do regulamento, com o objetivo de disciplinar e planejar as massas. Para ser aceita pelo grupo de pares, a criança se sente impelida a gostar dos mesmos objetos, a pensar do mesmo jeito, a consumir os mesmos produtos e freqüentar os mesmos lugares. Objetos incorporam, no seu valor de uso, conceitos e valores, de modo a criar uma quase necessidade.

Ocorre, ainda, uma “pedagogização” pela mídia, em que a criança é convidada a participar de uma realidade sem angústias e esforços pessoais, por meio do entretenimento e da diversão. Por não exigir esforços e eliminar as dificuldades, esse tipo de experiência promove a construção do “mito da facilidade”, que entra em conflito com outras exigências sociais, como no caso do processo de escolarização.

Ao ser inserida em um contexto, por meio da cultura do consumo, a criança deixa de viver na angustiante condição de alguém em fase de preparação para a vida adulta para ser igual ao adulto, na medida em que é uma consumidora. Não existem leis que protejam a infância da publicidade consumista, que a obriguem a aguardar o crescimento da criança e o desenvolvimento de sua *capacidade de discernimento*. Pelo contrário, lhe é permitido aliciar os pequenos com suas promessas de felicidade fácil. Nesse processo, há uma mudança do *status* da criança e da sua relação com o adulto, gerando ambigüidades, pois o indivíduo, ora é criança e deve obediência às leis estabelecidas pelo código adulto, ora é “igual” ao adulto, pois tem o poder de decisão sobre o consumo próprio e da família. Os publicitários sabem como usar o “poder” de sedução, utilizam-se de imagens infantis, até nos comerciais de automóveis, embora as crianças não estejam aptas a dirigir, pois elas influenciam na opção de consumo dos pais.

Mesmo que a criança seja aparentemente igualada ao adulto pela sociedade do consumo, o lugar ocupado por ela, tanto na família, como na escola, revela que essa democracia etária mascara as práticas de exclusão vivenciadas por elas, no seu cotidiano. Não nos referimos apenas às crianças das camadas populares, que são excluídas das mínimas condições necessárias para sua sobrevivência e para o seu desenvolvimento saudável, mas, também, às crianças das classes médias e altas, que, em sua maioria, são impedidas de construir uma subjetividade baseada em princípios éticos e humanos (SOUSA, 2006).

Consideramos uma tarefa fundamental dos pesquisadores, que se dedicam à infância o estudo e a reflexão sobre os impactos dessa nova realidade sobre a vida na infância. A forma de viver, de brincar e de se relacionar com os adultos e com seus pares, revela a influência desse contexto sociocultural na subjetividade da criança. Um conhecimento sistematizado desse processo poderia contribuir na construção de políticas públicas e orientar as ações dos pais e professores na sua relação com as verdadeiras necessidades da criança real.

CAPÍTULO 4

OS SIGNIFICADOS DE FAMÍLIA E CRECHE PARA AS EDUCADORAS E FAMILIARES

Embora este trabalho tenha a infância como tema central, o eixo de análise de onde se procura pensar esta infância é a família. O reconhecimento da importância desse grupo social para o desenvolvimento da criança, nos instigou a investigar a concepção de família assumida pelos sujeitos de nossa pesquisa.

O tempo histórico e social vivido pelas famílias contemporâneas, em constante transformação, promove diversificadas relações referentes entre os sexos e as sucessivas gerações, com novos códigos, valores e práticas. Com a crescente participação da mulher no mundo do trabalho e a inserção das crianças pequenas em instituições educativas, registram-se alterações na maneira das pessoas vivenciarem e compreenderem os seus papéis. Investigar as significações de família e de creche para os sujeitos que vivem essa realidade adquire especial relevância na compreensão desses fenômenos.

Na primeira parte do capítulo, para analisar as falas dos sujeitos sobre família, elegemos algumas categorias: a) a família como referência de afeto, segurança e desenvolvimento; b) família estruturada X estruturada; c) família de antigamente e atual: os dilemas entre liberdade e limites; d) o papel social do pai e da mãe, na educação da criança pequena.

Na segunda parte, discutimos a educação das crianças como tarefa social e o papel da família e da creche, nessa tarefa, a partir dos significados atribuídos aos sujeitos de nossa pesquisa a essas duas instituições, tomamos como referência as categorias: a)

diferenças no papel afetivo e disciplinar da família e da creche; b) visão idealizada de creche; c) creche com o espaço de interações sociais e de experiências de aprendizado; d) integração entre família e creche; e) creche como equipamento de apoio à família.

4.1 – Os sentidos e significados de família

No movimento histórico de uma sociedade, de um grupo social ou de uma pessoa, o termo família pode assumir diversos significados: a unidade doméstica que assegura as condições materiais necessárias à sobrevivência; local de segurança; a instituição responsável por formar, divulgar e contestar, valores, imagens e representações; conjunto de laços de parentesco; grupo de referência, com variados graus de proximidade, dentre outros, (VILHENA, 2002)

Essa multiplicidade de significados pôde ser apreendida em nossa pesquisa, com a predominância de uns sobre outros.

4.1.1 - “A base de tudo”: família como espaço de segurança, crescimento e afeto

Geralmente, ao perguntarmos às educadoras e aos familiares das crianças atendidas pela creche o que era família, para eles, obtivemos várias respostas relacionadas à própria experiência dos entrevistados, independente da importância daquela instituição como referência, ou não, para os seus filhos, ou para as crianças, em geral. Alguns sujeitos entrevistados preferiram falar sobre o que pensavam ou sentiam sobre suas próprias famílias do que formular um conceito. O referencial é o concreto vivido, ou a representação idealizada desse concreto, independente da preocupação de uma reflexão conceitual:

Mãe: *Família pra mim é tudo. É tudo de bom. (Ana)*

Mãe: *Ah, família é... A minha família é maravilhosa! (Adélia)*

Mãe: *_ Família para mim é.... Tem tanta coisa que eu gostaria de dizer sobre família. Pra mim família é o de mais importante, sabe? Mais importante para mim para as minhas filhas, para o crescimento das minhas filhas, para o conhecimento, também. Eu tenho trinta anos, vou fazer trinta anos e eu ainda estou aprendendo com eles. (Amélia)*

Realmente, não é fácil conceituar uma realidade tão presente no nosso cotidiano e que nos marca de forma tão forte. Historicamente, a família adotou diferentes configurações e assumiu diversos significados sociais. As transformações vividas na dinâmica familiar possuem uma estreita articulação com o contexto sócio-histórico em que acontecem. Entre os sujeitos entrevistados poucos se referiram à família como pessoas unidas por laços de parentesco, como Adelaide:

Mãe: *_ Família, pra mim, é ter sua família, né? Sua mãe, seu pai, seus irmãos, suas tias, seus primo, ter sua família, uma família, né? seus filhos, seu marido. (risos). (Adelaide)*

Alice, embora, também, fizesse referência a possuir “pai e mãe”, acrescentou a condição do “gostar” e destacou a relevância e conotação afetiva deste no grupo social. Para expressar o sentido de família, para si ela, ressaltou, ainda, o termo aconchego:

_ Ah! Família é como se fosse um aconchego... Eu acho!... É assim: ter um pai, ter uma mãe que gosta... (Alice 1)

Assim como Alice, várias mães ressaltaram o aspecto afetivo da família:

_ Ah! Família, pra mim, assim, é tudo! Abaixo de Deus, assim, é a base de tudo, pra mim, porque eu valorizo muito a minha família. Nossa! Amo demais a minha família! Viver perto, assim ... Pra mim família, é amor, é ... sabe? É união. É isso! (Alba)

As educadoras da creche explicitaram em seus depoimentos um enfoque bem semelhante ao primeiro grupo. Entretanto, enfatizaram seu significado como um alicerce na formação da criança e como uma base de apoio proveniente dos adultos:

Educadora *_ Família, pra mim, família é tudo, né? Desde que tenha uma base, acho que o relacionamento, tanto com a criança, como o próprio adulto, família é tudo (...). (Catarina)*

Professora *_ É tudo. (Alice 2)*

Monitora *_ Família pra mim é ... Ah! Assim, o jeito de se tratar... Tem que ter muito carinho, amor. Família pra mim é tudo, né? Na relação de carinho e tudo o mais, principalmente, com as crianças. (Carolina)*

O significado de família compartilhado pela maioria dos sujeitos de nossa pesquisa encontra-se marcado pelos aspectos afetivos. Compreendida desta maneira, a família vem sendo conceituada como um grupo formado por aquelas pessoas que ajudam a crescer, ou estão perto quando se precisa delas, para apoiar e atender às necessidades de afeto,

compreensão e conforto, tanto das crianças como dos adultos. As trocas afetivas criam vínculos e servem, para as pessoas entrevistadas, como referência para se pensar esse grupo social e se pensar nele. Diante dos problemas e mudanças, muitas vezes indesejadas, o grupo ressalta o sentimento de segurança, de estabilidade:

Mãe: _ *Perguntar isso pra mim é suspeita, porque eu amo minha família, né? Assim, nos momento... Minha família sempre me apoiou em tudo, né? Assim, nos estudo... Fiquei grávida antes... Tava noiva, fiquei grávida e eles me ajudou. Minha família me apoiou. Então, pra mim, minha família é tudo. Amo minha família.* (Anália)

Percebemos, na fala de Anália, o sentido de família como um grupo formado por pessoas unidas por meio de vínculos afetivos, partilha de um ideal ajuda e apoio mútuo. Anaide manifesta uma concepção de família similar, mas expande o seu significado às pessoas que se unem, por objetivos comuns, mesmo sem laços de parentesco:

Avó: _ *Família é crescer, é família. Igual eu era sozinha e eu tenho uma família, porque eu construí uma família. Me casei e tive meus filhos, então era uma família. Porque um sozinho se torna uma pessoa só. Duas, três já é uma família. Você, eu e a N. é uma família, porque é três. (...) É uma família. De sangue é meus filho. A gente considera que é do sangue. Agora você, ela e a outra é uma família de consideração, porque eu considero vocês. Igual aqui na creche é uma família. Eu considero uma família, a M., todo mundo que trabalha aqui, entendeu?* (Anaide)

Constituir uma família, neste caso, confirma o sentido de realização como pessoa humana, maneira de se desenvolver, de “crescer”, como se pode ver, também, no depoimento de Aurélio:

Pai: _ *Pra mim, família é união de seres, que se unem é uma família. (...) Para mim, a união de qualquer pessoa, que quiser ajudar e fazer parte, é família pra mim. Eu sempre tive esse sonho, né? de crescer e ter a minha família, cuidar da minha família. (...) Eu sempre tive esse pensamento, esse sonho.* (Aurélio)

Atenção, cuidado, presença foram pontuados como atributos da família, como nas falas anteriores. Muitos sujeitos da pesquisa consideraram as características fundamentais desse grupo social como âncora para a felicidade da criança. Esta última apareceu, nos depoimentos, sempre valorizada e apresentada como o foco das atenções domésticas:

Mãe: – *Ah! Não sei, não, mas eu acho que você tem que dar mais carinho, né? mais atenção. Às vezes, eu paro de fazer minhas coisas e vou dar atenção prá eles. Muitas vezes, eu chego e tenho que fazê janta, eu tenho que fazê algumas coisas e eles falam: “mamãe me dá isso, me dá aquilo” e eu paro e vô lá, largo tudo e vô lá, procurá aquilo, tento arrumá primeiro, para depois, eu ir fazê as outras coisas. Quando eu vejo que eles já estão organizados, com seus*

*brinquedos, os dois, aí eu falo: “a mamãe, agora, pode ir fazê as coisas dela?”
“Pode” Aí, eu vou lá e faço. Mas se precisa, eu vou lá e dou atenção. (Alba)*

A bibliografia sobre o tema, entretanto, demonstra que valores como atenção, diálogo, carinho e o afeto nem sempre foram articulados à concepção de família e de infância. Foram construídos historicamente, como afirmaram Ariès (1981) e Badinter (1984).

Essa significação de família, em que o amor e as relações constituem o eixo central das escolhas e da vida, é uma invenção relativamente recente da humanidade. De acordo com Ariès (1981), esses elementos compõem o modelo de família que se estruturou no contexto das transformações sociais, promovidas pelo advento do capitalismo: a nuclear burguesa. A nova estrutura econômica exigia uma outra organização familiar, assentada em valores que corroborassem para sua consolidação e expansão. A família moderna, caracterizada pelos valores democráticos e igualitários, pelo menos no nível das aspirações, surgiu como fruto do iluminismo, com a tarefa de abrigar e educar um novo homem, que se pautasse pelos ideais de liberdade, igualdade, individualismo e respeito à propriedade privada.

No Brasil, esse processo articula-se à transformação estratégica do Estado moderno, na luta contra a estrutura colonial e patriarcal, alicerçado na medicina moral do higienismo, cujos princípios fundamentam, ainda hoje, muitas das ações voltadas para a família. (VILHENA, 2002, RIZZINI 2004 e 1997, SANTOS, 1993, dentre outros)

A privatização da família, resultante deste processo, iniciou uma desestabilização, atualmente presenciada entre as esferas pública e privada, transferindo para o âmbito da família atribuições, anteriormente, do conjunto das coletividades, como a preservação e a educação das crianças. A família passou a ser valorizada como um refúgio dos perigos da sociedade corrompida e como um espaço idealizado e moralmente superior.

Essa nova família estruturou-se a partir de três coordenadas: o caráter voluntário (pessoas se unem por vontade própria, valor supremo do individualismo); o amor natural (laços da paternidade, maternidade e fraternidade, *naturais* da espécie humana devem ser superiores aos financeiros e materiais) e a educação (finalidade da família na ordem interna e não externa). (VILHENA, 2002)

A valorização da individualidade e a eleição do amor como eixo central de escolhas, em detrimento da tradição e dos laços de compromisso com a manutenção da comunidade, aliados à sua perpetuação, trouxe como consequência o isolamento da família

em si mesma. O amor individualista acaba reduzindo-se ao amor a si mesmo. Amar o outro, quando ele satisfaz às próprias necessidades de afeto, corresponde à projeção dos próprios sonhos e fantasias de felicidade nas crianças. “Os adultos para serem felizes, devem manter a infância distante daquilo que os desgostam tanto – o peso da dívida com as gerações anteriores, o compromisso com a comunidade, a hesitação moral ou o rigor da lei”(VILHENA, 2002, p. 53-4).

Estas reflexões não negam a importância da afetividade, nas relações familiares, mas contribuem para explicitar aspectos da relação entre o público e o privado, que surgiram com a ideologia iluminista e tem assumido novas roupagens, no contexto neoliberal, como a desobrigação do Estado de suas tarefas sociais, delegando-as à esfera familiar.

Ademais, a família moderna incorpora determinada configuração e exclui os demais desenhos e arranjos familiares considerando-os como anomalias. Toda organização ou agrupamento familiar, que foge à moderna família burguesa, passou a ser desprezada e rotulada como desestruturada ou desorganizada. Percebemos nas falas de alguns dos sujeitos da pesquisa, principalmente, nas educadoras, esta concepção estereotipada de família.

4.1.2 - Família estruturada *versus* família desestruturada

Ao apresentar o seu conceito de família e ressaltar a importância dessa instituição para o desenvolvimento do ser humano, duas das educadoras adicionaram ao termo os adjetivos *organizada* e *estruturada*:

Educadora _ *Família, pra mim, eu acho que é o alicerce de tudo, né? Acho que você tem, não necessariamente, uma família estruturada, você vai ter um caminho mais fácil pra seguir, né? do que aquela que ... Você tem que ter, pelo menos um rumo. (Célia)*

Professora _ *Família é a base de tudo, é alicerce. Uma criança que tem uma família organizada, que não tem seqüela alguma, o aprendizado é outro, é gratificante demais! Família pra mim é tudo. (Celina)*

Geralmente, esses adjetivos são utilizados para designar a família burguesa, padrão da sociedade moderna, composta por pai, mãe e filhos, em que os pais trabalham e podem manter os filhos livres de preocupações materiais, brincando e estudando. Todos os arranjos familiares distanciados desse padrão são considerados como desorganização ou desestruturação familiar. Para esclarecer o significado que as educadoras atribuem a esses

adjetivos, indagamos-lhes o que entendiam por família estruturada ou organizada. Obtivemos respostas distintas:

Educadora – *Família estruturada? Vamos dizer assim, o amor, né? acho que tem que ter. É uma família que saiba conversar, que saiba escutar, que saiba atender aquilo que realmente seja necessário. É... se você precisa, está junto. Hora que você não precisa, também está junto. Acho que é mais ou menos isso. Não digo que a família seja pai e mãe e filhos, juntos, não, né? Acho que pode se ter uma família que o pai e a mãe estejam separados, mas que seja uma família. Você tem que ter, sabe? um referencial de pai e um referencial que é sua mãe, independente de que eles estejam juntos. Mas que você saiba que pai, você tem ele ali e que você pode contar e você também sabe que você tem uma mãe, que você pode contar, como também irmãos, avó... Porque quantas crianças, aí, têm como referencial seu avô e sua avó! Então, pra mim, família é isso: aquela que você pode contar, tanto nas horas de alegria, quanto nas horas de dor. Eu acho que é mais por aí. (Célia)*

Professora – *Família que mantém a criança em um princípio religioso, o pai, a mãe moram juntos, né? com os filhinhos. Pessoas que não tem brigas, é financeiramente controladinha, onde eles conseguem se manter, né? Porque tem criança que passa apertado até de mesa. Eu acho interessante que eles hoje não precisam estar ali, na residência própria, mas conseguindo pagar o aluguel direitinho, um lar com harmonia sem briga, sem agressão, pra mim é uma família organizada. (Celina)*

A fala da primeira entrevistada demonstra uma concepção mais aberta. Para esta educadora, família estruturada significa base de apoio para os seus membros e referências positivas para as crianças sob sua responsabilidade, que podem ser os avós, tios ou outras pessoas. O que dá sentido à família, para ela, é a relação afetiva e solidária, estabelecida entre seus membros, o que se aproxima da definição de família de Szymansky (2002).

A segunda, já demonstra uma visão bem rígida, pois considera como estruturada apenas a nuclear. Ademais, para a professora Celina, o pai e a mãe, além de morarem juntos, devem ter princípios religiosos e situação financeira estável.

Equívocos teóricos e políticas públicas controladoras, autoritárias e assistencialistas advêm dessa visão estereotipada de organização familiar, da idéia da existência um modelo ideal, que seria composto por um pai, uma mãe e filhos, radicados em um mesmo domicílio. Os primeiros deveriam trabalhar, cuidar e prover todas as necessidades da família, a fim de gerar um clima de estabilidade e harmonia, favorável ao desenvolvimento das crianças, que podem brincar e estudar alegres e despreocupadas. Essa imagem corresponde ao modelo da família nuclear burguesa.

A existência deste ideal de família, em geral, torna-se um problema, pois este é tomado como um padrão e tudo o que dele se diferencia é visto como *desvio*. Impõem-se modelos ideológicos, que são interiorizados pelos indivíduos de uma coletividade e

constituem fundamentos políticos de valorações de caráter negativo e estigmatizante. Isso faz com que se considerem organizações familiares diferentes do padrão como *famílias desorganizadas*. Comumente responsabilizadas, pelo senso comum, pela mídia e até pela ciência, por graves problemas sociais como o fracasso escolar e adaptativo da criança são vistas como fonte geradora da violência urbana, do abuso de drogas, da *delinqüência infanto-juvenil*.

A medida dessa *desorganização* toma como referência a proximidade ou distanciamento do modelo burguês de família *ideal*. Entretanto, a literatura disponível sobre o tema nos alerta que as famílias divergem muito desse modelo ideal de organização, não sendo, portanto, possível falar de ausência de organização, mas de *polimorfismo familiar*. (MELLO, 1995).

4.1.3 – Família atual e família de antigamente: liberdade *versus* autoridade

Uma das unanimidades constatadas em nossas entrevistas trata-se da valorização da família como fator fundamental ao desenvolvimento infantil. Em todas as entrevistas, esse grupo social foi apresentado como um valor fundamental. Alguns entrevistados atribuíram um sentido bastante positivo às experiências educativas vivenciadas em suas famílias de origem e, em função disto, afirmam que pretendem construir o mesmo tipo de relacionamento com seus filhos. Para essas duas mães, que são irmãs, família reveste do sentido de segurança, afeto, respeito e de princípios e valores claros e definidos:

Mãe _ *O que eu acho de positivo é, no meu caso, na minha criação, que eu acho que foi positiva pra mim, que me trouxe bons princípios é de ta passando isso. Eu quero passar a mesma coisa para as minhas filhas.* (Amélia)

Mãe _ (...) *na minha família sempre a gente foi muito unido, né? (...) eu procuro criar os meus filhos de acordo com o que, eu fui criada. Eu procuro criar eles assim, né? dentro do contexto do que eu fui criada. Eu procuro passar isso para eles, porque pra mim os meus pais souberam passar muito bem, né? criar muito bem, então eu procuro passar isso pra eles, sem precisar agredir, né? sem precisar agredir com palavras, sem precisar bater, né? mais conversar. É tanto que não precisa nem precisar ficar pondo de castigo, porque nem isso eu nunca fui. Nunca meu pai me pôs de castigo. Minha mãe pôs de castigo, não. Então eu procuro passar isso pra eles também.* (Alba)

Alguns dos familiares, embora afirmassem o desejo de repassar para os filhos os valores que lhes foram ensinados por seus pais, avaliam como positiva as mudanças ocorridas, hoje, em muitas famílias. Na fala de Amélia, percebemos a categoria marxista do *movimento*, pois essa mãe de duas meninas demonstra perceber que sua família, assim

como toda a sociedade, não é estática. Está sempre em transformação, o que altera a forma das pessoas viverem, se relacionarem e criarem os filhos, como Amélia evidenciou, em uma conversa conosco:

Mãe – *Está sendo diferente, porque o que foi passado para mim e para o meu irmão, que, no caso, somos os mais velhos, é diferente do que a minha família passa pros caçulas e pras minhas filhas. Mas não deixa de ser de bom, sabe?*

Entrevistadora – *Em que sentido?*

Mãe – *Em que sentido? Em rigidez, quer dizer tudo está mudando, né? Como a família anda, tudo muda, né? Então, a criação vai mudando bastante. A criação deixa de ser a criação dos meus avós, dos meus antepassados, fica pra trás mesmo. (Amélia)*

Outros entrevistados consideram que a família constituída por eles melhor do que aquela na qual eles nasceram. Justificam sua opinião diante da abertura nas relações, que favorece o diálogo, a compreensão e a união. Em sua opinião, quando pais e filhos convivem mais e melhor, as relações são mais igualitárias e respeitosas. Por isso, as crianças encontram um ambiente facilitador do desenvolvimento mais rápido, mais saudável e mais feliz, como nas falas seguintes:

Mãe: *_ A família hoje em dia é mais unida, né? convive mais com a família., mais unida. Assim, né? a família de hoje vive melhor, né? que de antigamente. Mais feliz, alegre... (risos) (Adelaide)*

Mãe: *_ Não sei nem te definir, diferenciar isso pra você. Assim... pelo menos as criança é mais elevada, né? (...)A mãe é mais amiga. (...) Cê tem liberdade de falá (...) É mais atualizada. (Anália)*

Pai: *_ A única diferença é no tempo mais anterior pra esse, né? o relacionamento entre pai e filho, a educação. (Aurélcio)*

Nesse sentido, uma das entrevistadas, por vivenciar a maternidade precocemente, devido a uma gravidez indesejada na adolescência, por exemplo, afirmou que considera fundamental o diálogo entre mãe e filha. Em seu depoimento, evidenciamos o sentido da relação educativa mediada pelo conhecimento, pelo afeto e pela liberdade para conversar sobre temas como namoro e sexualidade, dentro de casa, que poderia evitar que os filhos tivessem que aprender “na rua”, “no mundo”, na modalidade mais difícil e perigosa, como foi o seu caso:

Mãe: *_ na família de hoje, as mães são mais amigas das filhas, você entendeu? No meu caso, a minha mãe é assim, ó: aquela mãe, é uma mãe maravilhosa, mas não é aquela mãe mais de dá conselho... Ela não chega pra conversar: “Ó, filha, o mundo é assim. Se você for ter..., arrumar um namorado tem que fazer assim... assim...” Sabe?Eu não tive assim. Então há uma diferença. A minha mãe não ensinou isso pra mim. Eu tive que aprender com o mundo, sozinha, no mundo, você entendeu? E hoje, não. A mãe é mais amiga. Você num tem essa liberdade*

de fala: “Ó, mãe, arrumei um namorado, tal. Vou trazer aqui.” Você num tem essa liberdade. E hoje, não. As meninas de hoje, dessa época de hoje, tem essa liberdade de chega e falar me leva no médico. Vai ter relação a primeira vez, a mãe leva no ginecologista, compra remédio e tudo. Na minha época, não! Isso não existia. Nossa! Falar em frente isso pra minha mãe... Que isso? Até hoje, a gente não tem essa liberdade, que ela dá, pra falar com ela. (Anália)

Vários entrevistados acreditam que a liberdade e a proximidade maior entre pais e filhos favorecem o desenvolvimento. Embora as crianças de hoje sejam mais “levadinhas”, são bem mais espertas, inteligentes e alegres. Todos os familiares afirmaram se preocupar com a educação de seus filhos, embora nem sempre concordem quanto aos objetivos e qual é a menor maneira de atingi-los.

As educadoras, também, enfatizaram a criatividade, autonomia e a esperteza das crianças, na atualidade. Ao analisar os fatores responsáveis pelo seu desenvolvimento, geralmente, elas os atribuíam ao fato de que os pequenos têm sido criados com mais liberdade, à diminuição da rigidez educativa e ao crescimento da afetividade na relação entre pais e filhos:

Educadora – *A criança de hoje tem muito mais independência do que antigamente. Antigamente, a criança nascia, ela vivia praticamente um ano enrolada nos cueiros. Agora a criança já sabe andar, já sabe falar, já sabe o que quer, quase quando nasce. É completamente diferente! Eu não sei, se é porque é mais estimulada, mas eu acho ela muito mais inteligente. Eu acho completamente diferente! Tudo! Ela tem curiosidade! Antigamente, a criança ficava prostrada, ali. E hoje, não! Hoje, você bobeou, a criança já está pro outro lado, lá, já fazendo o que tem que fazer. Ela é muito mais evoluída, hoje. (Célia)*

Educadora – *Pode ser, também, por causa da mudança da família, num é? Por que, hoje em dia, até na barriga, você conversa com seu filho. Antigamente, a mulher tinha onze filhos, um atrás do outro, nem curtia muito aquele momento. Eu acho que, hoje, a mãe já curte mais, engravida, porque quer, realmente, engravidar. Há aquelas que engravidam sem querer, mas, também, aprendem a gostar do filho. Eu acho que é tudo a mudança do tempo, mesmo, né? Tanto nós, como mães e mulheres, e pais, como pais. (Célia)*

Educadora – *Nossa senhora! Tem uma diferença imensa, né? Eu nem gosto de lembrar da minha infância, tanto que eu vejo tanta separação entre o passado e hoje. Minhas crianças, por exemplo, hoje, as diferenças são imensas! Meus filhos nunca passaram um terço do que eu já passei na vida, né? Não vou dizer só na situação financeira, mas acho que amor, afeto, companheirismo. (...) No passado, as pessoas não viam isso. Só achavam que os pais eram a autoridade maior e pronto e acabou. Não! Eu aprendo com os meus filhos também, muito! Muito, muito! (...) Eu, que mexo com criança esse tempo todo, aprendi muito, porque eu não sabia o que era ser criança. Mas, também, depende muito da família, dos pais, do que vão dar pra eles. (Catarina)*

No conjunto das entrevistas das educadoras, apesar de haverem algumas diferenças, existem alguns pontos que são comuns, em relação ao tema proposto. Todas as

educadoras afirmaram que existe uma grande diferença entre a família de hoje e a de antigamente e, para afirmar isso, tomavam como referência sua família de origem. Como muitos dos familiares, as profissionais conferiam à família atual um significado positivo, em função da existência de mais liberdade e mais abertura no relacionamento entre pais e filhos; mais oportunidades educacionais e lúdicas. Atribuem a essas mudanças a criatividade, alegria e peraltice das crianças contemporâneas. Duas das entrevistadas enfatizaram a importância do diálogo e da afetividade, na formação dos filhos para enfrentarem o mundo.

Essa valorização da curiosidade, da liberdade e da espontaneidade da criança caracteriza a concepção moderna de infância, que surgiu com os filósofos iluministas, no Século XVIII, e se consolidou com a pedagogia da escola nova, nos Séculos XIX e XX. Esses valores e ideais liberais, que contribuíram para o surgimento e a consolidação da família burguesa e da escola moderna, gradativamente, estenderam-se a outras classes sociais, alterando as relações constitutivas dos grupos familiares e das práticas educativas.

Observamos que nenhuma das educadoras apontou a possibilidade de frequentar a creche e outras instituições de educação infantil como um fator que poderia estar contribuindo nas mudanças sentidas por elas na maneira de ser criança, embora, em outros momentos das entrevistas, todas elas tenham afirmado que consideram importante esta frequência para o desenvolvimento da criança. Em suas falas, a família foi sempre apontada como o fator mais relevante na educação e na socialização da criança, assim como nas mudanças sentidas na forma de ser criança:

Professora: _ *A criação, acho que mudou muito. Assim, hoje em dia, as crianças têm mais liberdade, brincam mais. (...) Na minha época não era assim. As crianças de hoje são mais feliz, embora seja mais levada. (...) É bom quando a gente vê a criança criativa, até o pai se sente feliz. Eu sonho um dia vê meu filho lendo. O dia que meu filho tiver lendo, eu vou ficar muito feliz. Assim tão pequenininho! Quando eu fui pra escola eu tinha 12 anos. (Alice 2)*

Educadora: *Hoje em dia, os pais conversam mais com os filhos. Eu acho que isso é importante. O diálogo é importante, porque, onde há diálogo, você está preparando os seus filhos pro mundo, e não pra você. Há bastante diferença. E eu acho que para melhor. Eu acho que as famílias, hoje, estão melhores, em certos pontos, porque, lógico, né? porque certos pontos, antigamente, também, era melhor, por exemplo, autoridade, respeito aos mais velhos, respeito aos pais, à mãe, aos familiares ... Mas eu acho, assim, que, hoje, só o fato de a criança ter mais liberdade com o pai e com a mãe e... Eu acho que é muito importante. (Célia)*

Educadora: _ *da base da educação, até mesmo, no sentimental, eles pensam completamente diferente, hoje, né? Eu acho que os pais se preocupam muito em ver o lado... Hoje, eles estão bem mais inteirados, tanto do lado material, como*

no sentimental. Hoje, os pais têm mais clareza, mais educação, mais estudo, mais conhecimento social, pra oferecer pros filhos. Antigamente, eles pensavam só no material, e era muito rigoroso com a educação das crianças. Hoje, não, né? Eles têm uma formação bem melhor. (Catarina)

Os sujeitos entrevistados consideram que as mudanças são, em sua maior parte, positivas, porque as crianças de hoje estão mais preparadas para a vida, porque seus pais se preocupam mais com sua educação e com o seu bem estar e desenvolvimento integral. Na opinião de várias educadoras, antigamente, os pais só se preocupavam com o aspecto material e, hoje, são mais preparados para educar seus filhos, por isso são mais afetuosos e se preocupam em amar e educar seus filhos. Por outro lado, ressentem-se da falta de limites e do excesso de liberdade com que as crianças são criadas, hoje:

Monitora: _ *A educação é completamente diferente... Tem pais que não liga muito pra certos tipos de controle com a criança, antigamente era mais puxado... Na minha opinião, eu acho que tem mudanças negativas e tem positivas... As negativas: às vezes, o jeito de alguns pais. Eles não têm certo controle, aí isso já acarreta pra criança não ter um bom desenvolvimento no futuro, pode ter alguns problemas, na adolescência e tudo mais... De positiva: alguns pais colocam na cabeça da criança aquilo que ele teve, a educação que ele teve, se for boa, a criança também vai ter um desenvolvimento bom, né? (Carolina)*

Professora: _ *Os pais não colocam limites nas crianças. Aí, coloca que a educação e responsabilidades dos filhos é toda nossa. (...) Só que, hoje, está complicado! Hoje, não têm limites nossas crianças. Então tem os pais que não sabem dizer não. Aí, acho que pra suprir aquela falta que ele deixa com a criança, porque deixa a desejar, porque ele não tem tempo pro filho, então acho que pra compensar a falta dele, quando ele encontra a criança e tudo que a criança quer ele faz, por mais pobrezinho que seja, por mais difícil que seja, aí então aquela mãe que só diz sim... (Celina)*

Houve praticamente unanimidade em considerar que a falta de limites, que existe, em muitas famílias, hoje, é um dos aspectos negativos nas mudanças sofridas na organização familiar. Quase todas as educadoras afirmaram sentir necessidade de que os pais exerçam sua autoridade com mais firmeza, a fim de que seus filhos aprendam a respeitar limites. Alguns educadores, como Celina, pensam que os pais são omissos e deixam a responsabilidade da educação toda para a creche ou para a escola.

Alguns dos familiares entrevistados, também, atribuem esse mesmo significado às relações entre pais e filhos, na atualidade e criticam a falta de limites da criança contemporânea, decorrente do modo de criá-las e educá-las que algumas famílias adotam, hoje em dia. Questionam a falta de rigidez na educação atual e atribuem a isso o fato das crianças não respeitarem as demais pessoas.

Mãe: _ ... *essas crianças de hoje não é tão obediente como as de antigamente! É mais, sei lá, mais rebelde...*(Adélia)

Mãe – ... *na minha época, quando eu era criança, meus pais eram bem mais rígidos. Os pais, naquela época, assim, né? eram bem mais rígidos. Hoje, não, é bem mais liberal. Deixa os filhos assim ... A educação é mais diferente, eu acho. O modo de criar é diferente. (...) Em alguns pontos é bom, em outros, não. Porque quando você tem um ... Dependendo do tipo de educação que você tem ... Hoje mesmo eu vejo assim: na minha época, eu agradeço a Deus por meus pais ter me educado do jeito que me educaram, porque, hoje em dia, eu vejo os pais criar filho, assim, que não é legal. Filho faz o que quer, na hora que quer, responde. Na minha época mesmo, se agente respondesse pro meu pai alguma coisa, Deus me livre!* (Alba)

Essa dificuldade em estabelecer limites tem sido uma questão muito enfatizada por pais, professores e teóricos da educação, atualmente. Vilhena (2002) a considera uma das decorrências do enfraquecimento da instituição familiar, na modernidade, em função das novas características assumidas pela família: valorização do individual em detrimento do grupo; menosprezo pela preservação das tradições; valorização do prazer sem limites e da felicidade individual.

Duas das educadoras atribuíram essa dificuldade dos pais em estabelecer limites, usar sua autoridade e dizer “não” à culpa que sentem, em função do tempo escasso que passam com seus filhos. Para garantir a sobrevivência material da família, pai e mãe precisam trabalhar cada vez mais. As distâncias estão maiores e as pessoas gastam parcelas de tempo muito grandes do seu dia, para se locomover de casa para o trabalho. Com isso diminui o tempo disponível para conviver com a família e educar os filhos. Em sua opinião, os pais se sentem culpados com essa situação e procuram compensar sua ausência fazendo todos os desejos de seus filhos. Uma delas atribui o sentimento de culpa ao fato de a mãe ser solteira ou ter “casado errado” e se separado. Diante disso, a mãe procura compensar a ausência da figura paterna, fazendo todos os “gostos do filho”, que não aprende a ter limites e a respeitar as pessoas:

Educadora: _ *Os pais já vêm com sentimento de culpa de ter colocado a criança no mundo, às vezes, até mesmo, pelo fato de falta de um casamento, ou casou errado, ou até mesmo, é mãe solteira. Então, até culpa mais a si próprio e começa a dar um certo tipo de liberdade. Como? Na educação, deixa muito livre e vem aí a questão do respeito e esquece da base, que é dar a educação e o amor, o espiritual: conhecer melhor os filhos, o abandono... Ou seja tem que ficar fora, pelo material, esquecendo da base que é o amor, o companheirismo. Nisso, eu acho que mudou, sim. Deveria ser mais rígido, exigir mais, nos termos da educação. Eles estão esquecendo disso. Está invertendo muito: as crianças que manda nos pais, hoje.* (Catarina)

Esse sentimento de culpa e o conflito entre os papéis de mãe e de profissional vivenciados pelas mulheres trabalhadoras, é considerado por alguns pesquisadores como um dos fatores que dificultam a adaptação das crianças na creche, pois as mães demonstram sua insegurança para os filhos. (PORTUGAL, 1998)

Consideramos que esses conflitos advêm do fato de a responsabilidade social de cuidar e educar a criança pequena ser atribuída, predominantemente, à mãe, em detrimento das demais pessoas do grupo familiar e da sociedade como um todo. Essa é mais uma característica da família burguesa moderna, influenciada pela filosofia iluminista e pelos princípios da medicina higienista, que percebemos ter se difundido pelas classes populares. Por outro lado, esse conflito explicita a dupla exploração vivida pela mulher trabalhadora; no mundo do trabalho e na vida doméstica. (COELHO, 2002)

Nas entrevistas realizadas, nas casas das famílias, nós constatamos que as educadoras estão corretas em reclamar da falta de limites das crianças e atribuí-la à culpa sentida pelos pais, principalmente, pelas mães, devido a sua ausência, em função do trabalho. Outras mães sentem culpadas pelo fato de seu filho não ter um pai presente e procuram compensar este fato, fazendo todas suas vontades.

Outro fator que abala a autoridade dos pais, ou muda a maneira de exercer seu poder, é o medo da força do Estado. Com a nova legislação de proteção à infância, os pais temem perder a guarda dos filhos, devido às denúncias dos vizinhos. Uma das mães entrevistadas me afirmou que dá mamadeira para o filho de quase quatro anos, de madrugada, por medo que ele chore e os vizinhos pensem que ela o está maltratando e a denunciem ao Conselho Tutelar. Três entrevistados apontaram como um dos motivos de tentar corrigir seus filhos sem bater o temor de denúncias dos vizinhos aos Conselhos Tutelares. Citamos uma das falas:

Mãe _ Na minha época, por exemplo, na minha época, por exemplo, se você chegasse... Não precisava sua mãe falar, não. Bastava olhar pra você. Bastava olhar. Não que eu esteja dizendo que eu sou muito velha, não, né? Num sou, não, né? Mas na minha época, minha mãe, bastava olhar pra mim, que eu já entendia tudo que ela... Sabe? Minha mãe (pausa) batia demais, num é? É diferente. Hoje, nós não podemos bater na criança. Se bater numa criança, o vizinho liga pro Conselho da cri... pro tutelar, lá, né? te denuncia, você num pode mais...você tem dificuldade pra estar educando. Você tem que tudo levar é na conversa.Tudo é conversando. Você põe de castigo, o vizinho já liga, denuncia você.Ai, me dá vontade é de bater, né? Mas num pode. Tem que conversar, tem que ter paciência... (Anália)

Podemos perceber, então, uma relação dialética entre a legislação e a conduta da sociedade civil. Parcela da sociedade civil organizada pressiona o governo a fim de criar leis de proteção à infância e, por outro lado, a mesma sociedade civil sofre influência da legislação, que induz uma mudança de seu comportamento e mesmo das concepções do que seria a melhor forma de corrigir uma criança.

Embora seja predominante nas mães, esses sentimentos e essas atitudes, têm sido observados, também, nos pais. O medo de perder o afeto do filho, a culpa por permanecer tanto tempo longe dele, a fim de garantir a sobrevivência da família, a necessidade de promover a felicidade das crianças a todo custo tem redundado em uma espécie de abandono da função paterna – da responsabilidade e da autoridade. O adulto, assim, renuncia ao seu papel na relação intergeracional.

Essa falta de autoridade dos pais faz com que os filhos tenham dificuldades em conviver em ambientes estruturados, com base em regras relativamente rígidas, em que as pessoas exercem papéis definidos e têm tarefas a cumprir como nas instituições educativas. Uma sociedade que educa para que o sujeito goze sem limites, responsabilidades ou culpa produz um cenário para o reino do individualismo, do desrespeito e da violência.

Diante do conflito entre afeto e limite; liberdade e respeito, se impõe a discussão entre autoridade e autoritarismo, que é o abuso da autoridade. Vygotsky (2004) critica a educação moral baseada no autoritarismo, ou seja, no exercício coercitivo da autoridade por pais ou mestres, por meio de castigos ou recompensas, da intimidação e do bem estar. O psicólogo russo alerta que este tipo de educação pode ser capaz de criar uma criança obediente, porém covarde e propensa à subordinação, pois o castigo expõe o educando a uma situação humilhante, que corrói o amor e a confiança. A obediência motivada pelo medo pressupõe de antemão uma relação servil e sem liberdade.

Vygotsky (2004) afirma que a educação moral deve ser realizada em consonância com a concepção geral de educação que se assume. Portanto, se o objetivo é formar um ser humano solidário, participativo e responsável, a obediência submissa deve ser substituída pelo sentimento ético de dever endereçado ao grupo do qual se é parte. Nesse sentido, as regras têm um papel fundamental, por possibilitar ao indivíduo assumir livremente formas justas de comportamento, que favoreçam a convivência no grupo.

Nessa postura, o respeito às regras é consequência do sentimento ético e do reconhecimento a sua necessidade. A melhor maneira de desenvolver esse sentimento nas crianças é por meio de brincadeiras e jogos, pois nessas atividades, a observância às regras

garante aos jogadores a satisfação de agir e ser parte de um mecanismo comum, constituído pelo grupo que brinca. Seu rompimento pode levar ao fracasso da atividade e do grupo. Na brincadeira a criança aprende de forma prazerosa a respeitar as regras e a regular seu comportamento de acordo com as necessidades do grupo.

Na construção da consciência moral e ética da criança, a atuação educativa do adulto é fundamental, principalmente na constituição e organização de um coletivo familiar ou educacional do qual a criança se sinta membro e responsável pelo grupo, da mesma forma que este grupo é responsável por ela. Na formação de atitudes justas e no desenvolvimento do respeito pelo outro e por si mesmo, o exemplo é fundamental. A criança tratada com justiça e respeito aprende a respeitar e ser justa. (VYGOTSKY, 2004)

Uma das educadoras da creche levantou outro aspecto importante na educação moral: o estabelecimento de vínculos, que pressupõe uma relação permeada pela afetividade e pela confiança mútua:

Educadora: *_ Eu acho que o papel da mãe entra o educar, entra a disciplina, o exemplo, o companheirismo, o amor mesmo, o afetivo, porque se você mostra um grande amor pelo seu filho, você está dando tudo. Você mostrar pra ele a confiança, que confia nele e ele confia nela; dar confiança e receber confiança. Ela vai conseguir um objetivo só. Num é bater, num é espancar. Igual muitas acham que educar é espancar. Não existe. É bater? Não! Eu acho que é conversar, ser companheira, no geral... Eu não me decepcionei de pensar dessa forma. Ser mãe não é ser autoridade maior, é ser mãe é amiga. Em primeiro lugar, você tem que ser amiga. A partir do momento que você é amiga do seu filho, você vai ouvi-lo, você vai abraçá-lo, você vai beijá-lo, você vai doar de você e ganhar dele, ao mesmo tempo. Pra mim é isso. (Catarina)*

Diante destas considerações, podemos afirmar que o antafonismo entre liberdade e respeito não se sustenta, pois só uma pessoa livre é capaz de respeitar o outro e a si mesmo. A submissão e o medo geram atitudes e subserviência e passividade, que não podem ser confundidas com respeito. A liberdade e os limites podem e devem ser vivenciados sem conflitos, se a referência é o bem estar do grupo e não os valores individualistas e competitivos da sociedade capitalista moderna.

4.1.4 – Mãe e pai: responsabilidades desiguais

A formação da subjetividade, em nossa sociedade, se realiza de forma a construir uma identidade feminina marcada decisivamente pelo papel de mãe, em decorrência de nossa herança cultural da família patriarcal colonial e pelos valores médico-higienista, já mencionados nos capítulos anteriores. A responsabilidade de cuidar dos filhos, é

praticamente exclusiva da mulher, mesmo que assuma outras atribuições dentro e fora do espaço doméstico, como podemos perceber nas respostas dos sujeitos de nossa pesquisa à questão: *De quem que você considera que é a responsabilidade pela educação da criança pequena, na faixa de zero a três anos?*

Mãe _ *Eu acho que dos pais, né? Mais assim dos pais. No meu caso é eu e o pai deles, que vem de vez em quando e também ajuda muito, e os meus irmãos também.* (Alba)

Avó _ *Os pais: a mãe e o pai, os dois. Se tem o pai e a mãe que moram junto, é os dois. Se num mora, é a mãe. Se ela não tiver, é igual o caso da L., num vou nem falar, você sabe. Ela cuida. Agora se tive os dois, é os dois.* (Anaide)

Mãe: _ *Ah...assim. Eu acho que fica mais pesado por cima da mãe, porque às vezes o pai, em geral, eles abandona... Às vezes nem dá pensão. Eu vejo minhas amigas, né? Igual lá em casa, se eu tiver que separar, meu filho vai ficar na minha responsabilidade, porque eu não abro mão do B. de jeito nenhum, nem que eu tenha que trabalha dia e noite! Então, eu vejo que é mais a mãe!* (Alice)

Notamos nessas falas que os entrevistados consideram que a responsabilidade de educar a criança é de ambos, do pai e da mãe, caso eles estejam juntos. Quando o casal se separa, a responsabilidade maior fica com a mãe. O pai tem o papel de “ajudar” e de pagar pensão. Muitas vezes, os tios e avós maternos são mais presentes na vida da criança do que o próprio pai, tornando-se, mesmo seu *pai funcional*, como no caso de duas crianças, cujas mães entrevistamos. Estes dados confirmam as pesquisa de Cupollillo (2001) e Araújo e Andrade (2001), realizadas na capital goiana, sob a coordenação de Sousa e Rizzini (2001).

Mesmo o pai entrevistado, que mora só, com o filho, considera o seu papel suplementar ao da mãe. Ele assumiu a responsabilidade principal na educação do menino, porque, no momento, a ex-esposa não tem condições para isso, como se pode conferir no trecho abaixo:

Pai _ *Eu acho que, num sentido, é a própria mãe, né? Mas tem que vê os lados também, né? Às vezes, no caso, a mãe não tá em condição, não tem condição nem pra ela, quem tem que se virá, no meu caso, sou eu, né?* (Aurélino)

Anália, uma das mães entrevistadas cujo filho mais velho é criado pela tias maternas, considera que a principal responsável pela educação da criança é mãe. Para ela se outra pessoa assume o papel de principal cuidador da criança, passa a exercer a função de mãe. O sentido da maternidade, para, ela está na convivência e no cuidado cotidiano:

Mãe _ *Eu creio que é a mãe, né? Porque com a convivência... Por que tudo é a convivência, né? Porque, assim: se ele crescer com minha mãe, ele vai amar a minha mãe. Ele vai vê ela como mãe. Igual meu filho mais velho tem minha irmã como mãe dele. Ele não me vê. Ele me chama de tia. Então é assim: a mãe, a*

convivência... A mãe é quem cuida, por isso que eu busquei ele, né? Eu quero ser mãe dele. Eu num tive convivência com meu filho mais velho. Então, pra mim, tudo pra mim tudo dele agora é experiência (nova). A dor do parto pra mim foi experiência, que eu não tive do outro. Eu ver ele pequenininho foi experiência. Tudo foi experiência (nova)! Pra mim, ele está sendo experiência. Eu quero ser mãe também um pouquinho. (Anália)

Esses aspectos da relação mãe e filho, que Anália não pode vivenciar com seu primeiro bebê, tornaram-se possíveis na relação com o mais novo, devido ao apoio da creche. Desse modo, esta instituição de Educação Infantil possibilitou esta mãe se realizar no papel materno, detentor de relevante significado social.

A alternativa encontrada por Anália para a criação de seu primeiro filho, de acordo com Cláudia Fonseca (1995) e Sarti (1996) é muito comum entre as famílias pobres. Crianças são criadas entre dois lares, vão e voltam entre o lar de origem e o de acolhimento, sem que os laços se rompam com nenhum dos dois. Pelo contrário, constitui-se uma dualidade de vínculos e de estadas. Com essa prática, em geral, se fortalece uma rede de obrigações morais existente entre as famílias pobres, bem como as relações de gênero e intergeracionais, ao invés de enfraquecê-las, como aparenta.

Se vista de longe e/ou com olhar preconceituoso, tomando por base o ideal de família nuclear, a circulação de crianças pode ser considerada abandono. Acreditamos que essa estratégia constitui-se em uma alternativa encontrada pelas famílias, para evitar o abandono e para suprir as necessidades das crianças, em momentos de dificuldades dos pais, que desta forma podem manter os vínculos familiares, ao invés de rompê-los definitivamente.

Anália, porém, não atribui esse sentido ao fato de seu filho mais velho ser criado por suas irmãs. Ela vive essa realidade como a impossibilidade de exercer o papel de mãe em sua relação com ele. Quando lhe indagamos se a responsabilidade de cuidar e educar não seria também do pai, ela colocou o pai em segundo plano, como se para ele houvesse uma escolha, que não existiria no caso da mãe:

Entrevistadora _ Bom, então pra você a função de cuidar e de educar é da mãe. E o pai? Qual é a função do pai?

Mãe _ É também, né? Mas se o pai não está presente, a gente não pode forçar. (Anália)

Apesar de dizer que não tem como forçar, Anália enfatiza o significado do pai para a criança, mostra-se insatisfeita e reivindica uma presença maior do pai na educação de seus filhos, embora considere-se a principal responsável por esta tarefa:

Mãe _ ... eu queria ele mais presente, sabe? Não, na minha vida, mas na vida das crianças, né?

Entrevistadora _ Você acha que é importante o pai na vida da criança?

Mãe _ Nossa! E como! Principalmente, o filho homem. Filho homem é muito apegado com o pai.

Entrevistadora _ Porque você acha que o pai é importante?

Mãe _ Ah! Prá ajudar a gente educar. É tão importante. Eu falo por mim, sabe? Meu pai estava o tempo todo ao meu lado, ali, com minha mãe, batalhando, dando sustento, dando uma força pra minha mãe, nos momentos difícil. (Anália)

Anália, em nenhum momento avaliou que, se tivesse contado com mais apoio por parte do pai de seus filhos, a alternativa da criação do primeiro pelas tias não teria sido necessária. Tampouco se referiu ao papel do Estado em constituir instituições de apoio às famílias em sua tarefa de criar e educar as crianças.

A idéia predominante entre os sujeitos da pesquisa é a de que a mãe tem uma responsabilidade maior que o pai no cuidado e na educação das crianças. Em muitas falas, percebemos a figura do pai como coadjuvante no cuidado e na educação dos filhos.

Essa idéia reaparece na fala das educadoras, quando lhes perguntamos quem é o responsável pela criança, no interior da família, e se o pai e a mãe teriam a mesma responsabilidade:

Educadora _ Eu acho que cada um tem seu papel. Eu acho que a mãe tem o papel dela dentro da família. O pai tem o papel dele, os tios, os avós. Eu acho que cada um tem o seu papel e cada um tem que exercer. Por exemplo, na hora de tomar uma decisão, eu acho que tem que o pai e mãe têm que decidir. Mas tem coisa também que a menina prefere falar mais com a mãe. Tem certas coisas que o menino prefere falar com o pai, você entendeu? Cada um tem seu papel. Avó é avó não é mãe. Tia é tia não é mãe. (Célia)

Educadora: _ Eu acho que quem tem o papel de educar uma criança é os pais. (...) Desde a gravidez e mesmo no dia a dia, se os pais são companheiro e amigo, com certeza, eles têm um objetivo, de educar. Porque o filho, ele vai ter uma base. Hoje em dia, vai mais as mães, que estão fazendo os dois papéis. (Catarina)

Professora _ O pai e a mãe, né, quando a criança não é criada com o pai e a mãe, entra a avó né, os tios né, mas é o pai e a mãe, é fundamental, mas a mãe é a base de tudo, e o pai ele complementa na educação, mas a base mesmo é a mãe, eu tenho percebido isso, mas sempre foi a educação em todas as escolas que eu trabalhei até hoje trabalhando, convivendo com criança até hoje, realmente a obrigação é da mãe. (Celina)

Professora _ A mãe tem mais (responsabilidade na educação dos filhos). Pelo menos lá em casa, eu me sinto assim mais encarregada do que ele. Ele ajuda na educação do B., só que eu acho que pra mim pesa mais. Eu que trago pra creche e levo pra casa. Para o médico, nunca levou, quando ele está doente. Eu que acordo de noite, quando passa mal. (Alice 2)

Houve quase unanimidade por parte das educadoras ao conferir aos pais a responsabilidade pelo cuidado e educação da criança pequena. As três últimas respostas, porém, aproximam-se das falas dos familiares ao enfatizar o papel da mãe, na educação da criança pequena e diminuir a importância do pai.

Carolina, a monitora, foi criada apenas pela mãe, com o apoio da creche. Em toda a sua entrevista, não se referiu, em momento algum, ao pai como um dos responsáveis pela educação e cuidado das crianças de zero a três anos. Diante desta postura, indagamos-lhe sobre o papel paterno, na educação da criança pequena. Reproduzimos abaixo o diálogo, por considerá-lo bastante elucidativo:

Entrevistadora: _ *Quase o tempo todo, quando eu falo de família, você fala a mãe.*

Monitora: _ *É... (risos), por que a maioria aqui não tem pai entendeu? Não tem. Eu mesma fui criada sem pai. A maioria aqui foi criada sem...*

Entrevistadora: _ *Você foi criada sem pai, mas não teve uma pessoa que exerceu a função de pai pra você?*

Monitora: _ *Não, minha mãe só.*

Entrevistadora: _ *Sua mãe só, foi mãe e pai?*

Monitora: _ *Foi mãe e pai.*

Entrevistadora: _ *Ninguém nunca assumiu o papel de pai para você? Seu avô, um tio, um padrinho, seu padrasto?*

Monitora: _ *Não, não.*

Entrevistadora: _ *Nunca fez falta?*

Monitora: _ *Não, nunca fez.*

Entrevistadora: _ *E sua mãe deu conta de ser mãe e pai?*

Monitora: _ *Deu conta, (risos).*

Este diálogo é interessante, porque mostra o sentido atribuído à família por uma educadora adolescente, que teve uma vida parecida com a de seus alunos, já que passou uma grande parte de sua infância naquela creche. Ela foi criada sem pai e afirma nunca ter sentido sua falta, pois sua mãe soube suprir suas necessidades materiais e afetivas de tal modo que ela não consegue imaginar qual seria o papel de um pai na educação e no cuidado de uma criança:

Entrevistadora: _ *Qual é a função da mãe, e qual é o papel do pai, já que ela sozinha exerceu as funções de mãe e pai, qual seria as de mãe, e qual seria as de pai pra você?*

Monitora: _ *Ah!... Eu acho assim, que a função do pai é... Não sei, eu não entendo a função de pai, o que eu entendo a palavra da minha mãe... (risos). (Carolina)*

Carolina afirmou que a maioria das crianças da creche, também, é criada sem pai. Tal opinião, porém, não foi confirmada por nossa amostra. Nas nove famílias que participaram desta pesquisa, quatro crianças viviam com o pai e a mãe. Três mães eram separadas ou solteiras. Tinham a guarda dos filhos, mas recebiam algum tipo de apoio dos

pais das crianças, que sempre as visitavam. Uma das famílias era mono parentais masculina: o pai vivia só com seu filho, assumindo seu cuidado e educação. Em apenas duas famílias, as crianças não tinham contato com os pais biológicos, mas um tio ou avô assumia a função de pai funcional para elas. Portanto, o sentimento da monitora não condiz com a realidade das crianças de nossa amostra.

O sentido de família de Carolina, provavelmente, deriva de sua própria experiência, reforçada pela concepção de creche, produzida na história brasileira: instituição destinada a acolher filhos de mulheres que não contam com a presença de um companheiro para compartilhar a educação e o cuidado de seus filhos necessita trabalhar fora de casa, pois embora concorde com várias entrevistadas que atribuem à mãe a maior parcela da responsabilidade no cuidado e na educação das crianças, Alice pondera que isso não deveria ser assim. Ela defendeu a idéia de que, se a mulher, na sociedade atual, tem contribuído no orçamento da casa, o homem tem que dividir as tarefas domésticas. Sua fala indica que a educação e o cuidado dos filhos permanecem sendo, principalmente, atribuições da mulher, que acumula as tarefas do cuidado da casa e das crianças com o trabalho fora de casa.

Professora/mãe: *— É mais é da mãe a responsabilidade. Eles deveriam ajudar mais em casa, dividir as tarefas. Hoje em dia, trabalho de casa não é só de mulher, não. O homem também tem que ajudar. Eu acho isso: se eu trabalho fora e ajudo em casa, eles deveria ajudar, sim, repartir mesmo. Deveria ser obrigação de fazer. Não é esse negócio, assim, de ajudar, não, porque ajudar é uma palavra muito, assim, dorando. Tem obrigação. (Alice 2)*

É interessante discutir as contradições que as mulheres⁶¹, sujeitos da pesquisa, vivenciam em seus papéis de trabalhadoras e mães. Apesar de diferentes trajetórias pessoais e profissionais, atribuem um significado semelhante para a responsabilidade da mulher com relação ao cuidado e à educação da criança pequena, ao trabalho doméstico e a atuação profissional. Esta semelhança pode ser compreendida pela internalização dos sistemas simbólicos, ou dos modos como as sociedades representam o gênero para articular as regras das relações sociais e possibilitar o sentido da experiência coletiva e individual. (CERISARA, 2002)

O lugar da mulher, nos diferentes espaços e grupos sociais, não decorre apenas de sua experiência pessoal de vida, mas se insere em um contexto mais amplo, que só pode ser compreendido no bojo das relações de produção, que cimentam as interações entre as

⁶¹ Apenas um dos locutores era do sexo masculino, por isso vamos nos deter na análise do significado constituído pelo grupo majoritário formado pelas mães, avó e educadoras.

pessoas e grupos. É no contexto histórico-cultural, que suas atividades e relações adquirem sentido, por isso, mulheres com histórias de vida tão diferentes (e tão parecidas) compartilham o mesmo significado para o papel materno.

A função de mãe divide a centralidade de suas vidas com o papel de trabalhadoras e elas precisam se desdobrar para exercê-los de forma satisfatória. Deste modo acabam duplamente exploradas. É ilustrativo o caso da educadora Catarina. Há quinze anos atrás, procurou a creche para deixar seus filhos e, assim, buscar um trabalho que garantisse o sustento da família. Desde essa época, trabalha na instituição. Seus filhos permaneceram, ali, por toda a vida, pois, na idade escolar, continuaram a freqüentá-la, no turno alternado ao da escola. Seu horário de trabalho e seus rendimentos não lhe permitiram outra opção. Essa solução, de certa forma, determinou o futuro de seus filhos, que hoje, atuam na creche, o rapaz de quinze anos, como voluntário, e a moça, como monitora. Os papéis sociais confundem-se e as pessoas fazem “escolhas” possíveis diante da falta de alternativas.

Apesar do lugar que a creche assume na vida dessas pessoas, a professora Alice foi a única que se referiu espontaneamente à creche, em resposta à indagação sobre quem seria responsável pela educação da criança de zero a três anos. A creche apareceu, em sua fala, como um local que os pais, responsáveis pela educação e pelo cuidado da criança, podem deixar a criança, enquanto trabalham. Essa atitude se justifica diante da necessidade de trabalhar, para ter um padrão de vida um pouco melhor:

Professora/mãe: _ *Seria os pais, mas precisa trabalhar, aí tem que deixar na creche. Eu mesma deixei o B., desde pequeninho, lá. E se a gente trabalha é pra ter assim, um padrão de vida melhorzinho, não é pra ganhar tanto dinheiro né? Igual mesmo, o pai do B. ganha pouco, aí, eu sempre trabalhei pra ajudar ele, por isso que eu deixava o B. na creche. (Alice 2)*

Como se observa, a necessidade de ganhar o próprio sustento para melhorar o padrão de vida de ser cadeia a procura pela instituição educativa. Não se observa no discurso dos responsáveis pelas crianças maior conscientização em relação à importância dessa instituição para o desenvolvimento intelectual, e social das crianças.

No próximo item deste trabalho, discutimos o papel social destas duas instituições: as atribuições e as tensões produzidas no exercício desta tarefa.

4.2 - Educação da infância como tarefa social: papéis e tensões entre família e creche

Ao compartilhar a tarefa social de educar crianças pequenas, família e creche estabelecem relações, permutam significados e constroem um ambiente sócio-educativo, permeado por tensões advindas dos conflitos produzidos no bojo das relações de classe, característicos da sociedade capitalista, na qual essas duas instituições se inserem. Essas tensões e conflitos perpassam os significados atribuídos ao papel da creche e da família na educação da criança pequena. Na segunda parte deste capítulo, nos ocupamos em analisá-los.

4.2.1 – “Amor de mãe é diferente”: a creche não substitui a família⁶²

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1996 – ao institucionalizar a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica e definir suas finalidades, deixa claro a atribuição das instituições que se ocupam da educação da criança de zero a seis anos. Cabe à Educação Infantil a tarefa de complementar a ação da família, no cuidado e na educação da primeira infância. Seu papel não é substitutivo, nem alternativo à família.

A maioria dos sujeitos de nossa pesquisa demonstrou, em suas falas, concordar com este preceito legal. Quando indagados se a creche substitui ou complementa a educação recebida no lar, a maioria das mães respondeu que o papel da creche é complementar a educação da família, apoiar esse grupo social, mas jamais poderia substituí-lo:

Mãe _ *Eu acho que tem que complementar a família e apoiar a família, também, mas não substituir, nunca. Eu acho que a creche não substitui a família, não. A família faz uma coisa. A creche tem que complementar aquilo, durante o período em que eles estão, lá, mas nunca substituir. Eu acho que creche não substitui família, não.(...) pra mim, no meu modo de pensar, a creche não substitui família, não, né? Complementa, mas substituir, nunca, né? (Alba)*

Mãe _ *O papel da creche é estar assim colaborando, fazendo o possível, né? na ausência do pai, né? Mas não que o papel da família seja menos importante, sabe? Complementa outros sentidos, não da família. Porque em momento nenhum a creche substitui a família, sabe?*

⁶² Art. 29

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, BRASIL, 1996)

Adélia e Adelaide atribuíram significados semelhantes ao papel das duas instituições. Para essas mães, embora a creche seja muito boa e as educadoras sejam carinhosas, responsáveis e cuidem bem de seus filhos, a família é mais importante na educação das crianças, pois a relação afetiva vivida no seu interior é diferente daquela vivenciada na creche:

Mãe: _ *Acho que... Não sei... Apesar de cuidar dele direitinho. Eu acho que os pais passam mais... O carinho de pai e mãe é mais importante pra criança, pro crescimento dela! Se bem que, lá, eles cuidam bem. Lógico que eu sei disso. Dão muito carinho, mas acho que, assim, o carinho de pai e de mãe é mais importante!* (Adélia)

Mãe _ *Tem que dar apoio, né? Assim, porque.. Eu sô mãe, né? Então, o carinho deles aqui, na creche, é diferente do carinho de mãe, né? Eles dá carinho pras crianças, mas não é a mesma coisa que o carinho de mãe, né?* (Adelaide)

Para Adelaide, o sentido da maternidade está no amor. Quando diz: “Eu sô mãe, né?”, afirma-se num papel social que só pertence a ela e a mais ninguém: ser a genitora de seu filho. Por outro lado, o sentido atribuído a essa relação afetiva, que é única, está profundamente marcado por significados construídos na história da humanidade, como o mito do amor materno. Nas sociedades modernas, esse sentimento foi valorizado e enfatizado como uma das maneiras de fazer com que as mães se dedicassem ao cuidado e à educação de seus filhos, com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil, que atingiu índices alarmantes, no final da Idade Média, comprometendo a reprodução da força de trabalho (BADINTER, 1985)

As educadoras manifestaram possuir concepções semelhantes às emitidas por essas mães. Coerentemente com o significado de família como a base na formação da criança, explicitado anteriormente, nenhuma delas afirmou que a creche substitui esse grupo social. Elas compreendem o papel da creche como ajuda e apoio à família nas responsabilidades com seus filhos. Reconhecem que, embora seja vivenciada, na creche, uma forte ligação afetiva entre as educadoras e os educandos, essa instituição não substitui o amor familiar, especialmente, o materno.

Educadora _ *Complementa. Eu acho que a palavra certa é essa. Ela deve apoiar a mãe.* (Catarina)

Monitora _ *Não... Eu acho que não (substitui a família). A gente dá carinho, dá tudo, mas eles sentem falta da mãe... Muita entendeu? Eu acho que a gente não substitui não, amor de mãe é...* (Carolina)

Educadora: *– É diferenciado. Eu não posso me comparar, hoje, com a mãe do V., mas tenho um amor imenso por ele. Você está vendo, hoje, ele não está bem e eu já fiquei mal. Mas eu não posso me comparar com a mãe dele, entendeu?* (Catarina)

Além do aspecto afetivo, os entrevistados (familiares e educadoras) destacaram a importância da família para a formação moral e ética da criança, pois, no seu interior, a criança aprende os valores para viver em sociedade e desenvolver sua personalidade:

Mãe *– A função, da família, eu acho que está em mostrar o caminho certo que tem que seguir, ensinar respeitar as pessoas, ensinar seguir um caminho certo, mostrar o que é certo e o que é errado, né?* (Alba)

Mãe *– A função da família é passar os conceitos, que cada um tem.* (Amélia)

Educadora *– A família, eu acho que é educar e a creche é pra dar um segmento dessa educação. Pai e mãe educam. Que nem eu. Eu quero que minhas filhas façam o quê? que ela estudem, que elas tenham boa educação, certas regras, que tanto nós, adultos, como as crianças e os adolescentes devem ter. Todos nós devemos ter.* (Célia)

A família deve dar “uma direção”, na formação da criança. Nesse sentido, cada uma delas é diferente, tem a sua história, os seus princípios e valores, que devem ser considerados e respeitados pela creche.

Constatamos, em nossas análises, a predominância entre os familiares e educadoras do significado de família como a responsável principal pela educação da criança e o significado de creche como instituição de apoio a esse grupo social, com a função de complementar a educação doméstica. Algumas mães, porém, afirmaram que a família deveria continuar a educação que a criança recebe na creche, como se fosse essa última aquela que deveria orientar a direção da ação educativa no lar:

Mãe: *- E a educação dele, eu continuo lá em casa... Vou tentando, né?* (Adelaide)

Mãe: *A função da família? Tem dá continuidade da creche...* (Alice 1)

Esta inversão de funções, limita o papel da família, compreendendo-o como complementar à educação recebida na creche. Levantamos a hipótese de que essa opinião decorra da internalização de uma recomendação ouvida, repetidas vezes, nas reuniões de pais realizadas na creche⁶³, enfatizando que os pais devem continuar, em casa, o trabalho educativo que a instituição realiza. Anaide compartilha a opinião dessas mães em relação ao papel da família e da creche:

⁶³ Tivemos a oportunidade de presenciar duas reuniões, em que foi afirmado que as famílias deveriam continuar a educação realizada pela creche, em casa.

Pesquisadora _ Qual a senhora acha que é o papel da creche na educação da criança?

Avó _ Em todos os sentidos, eu acho. As tias, tudo o que elas pode, que elas sabe, elas passa pras criança: orar, rezar, cantar, comer, falar. Ensina até como pegar na colher, comer com a boca fechada.

Pesquisadora _ E qual que é a função da família, na educação da criança pequena?

Avó _ O mesmo. Continua o que ela sabe. Não deixa ela esquece aquilo que ela aprendeu aqui. O que a creche ensinou.

Pesquisadora _ A senhora acha que a creche complementa a família ou substitui a família?

Avó _ Às vezes a creche substitui, porque faz mais que algumas mães. (Anaide)

Anaide - avó de uma das meninas e cozinheira da creche – explicita, ainda, o reconhecimento do saber das professoras da creche, em detrimento ao de “algumas mães”. percebemos, em sua fala, o significado de *famílias pobres* como grupos sociais *incompetentes* para educar seus filhos. Essa concepção de família das classes populares mobilizou, no início do século XX, no Brasil, a criação de creches, como programas de intervenção e controle familiar. A creche surgiu, no período de implantação do Regime Republicano, como uma forma de governar, não apenas as crianças, mas, também, as famílias de baixa renda, para moralizá-las e adequá-las à disciplina necessária para o trabalho fabril e a convivência nas cidades (RIZZINI e PILLOTI, 1995; RIZZINI, 1997, KUHLMANN JR, 1998). Nesse sentido, alguns dos sujeitos da pesquisa afirmaram que a creche substitui as famílias que não desempenham adequadamente seu papel:

Mãe: _ Tem mãe que chega em casa, nem banho dá no filho, porque acha que é obrigação da creche da comida e fazer tudo. Chega em casa, é só colocar pra dormir e não é isso. Não é isso. Chegá em casa, você tem que conversar com o filho, cê tem que brincar com seu filho, cê tem que ter o seu tempo para o seu filho. Não é dizer: “Ah! Ele ficou na creche e brincou o dia inteiro. Agora ele chega cansado e vai dormir”. Não! Cê tem que dar um banho, cê tem que fazer alguma coisa com ele. Então, eu acho que isso é papel da mãe, do pai, às vezes. A família tem que ter um tempo pros filhos. (Alba)

Interessante notar que esta fala sempre se aplica ao outro. Praticamente, nenhum dos entrevistados se inclui nessa categoria de familiares negligentes, omissos ou incapazes. Apenas um dos sujeitos da pesquisa assumiu que a creche educa o filho, até mais que ele próprio, visto que não dispõe de tempo para esta tarefa, nem de uma companheira, que compartilhe a educação e o cuidado com o menino:

Pai _ No meu caso, eu não tenho tempo de educar ele, como a creche tem. A creche tem todo o poder de ... através da ajuda do governo de ter recursos, condição, estrutura... por que a gente, neste momento, também, está difícil, sozinho... Prá mim ta servindo de completar a família, pra mim, porque, do outro lado, eu não tenho mais alguém que possa, né? (Aurélcio)

Podemos levantar a hipótese de este pai esteja se sentindo inadequado para assumir o papel de principal cuidador de uma criança pequena, historicamente, atribuído às mulheres. Já as mães, que educam sozinhas os filhos, não se afirmaram incompetentes ou incapazes de cuidar deles, pelo fato de trabalhar fora de casa e não ter um companheiro.

Além de Aurélio, existem outros familiares que demonstraram, em suas entrevistas, que a função da creche seria substituir os pais, enquanto trabalham:

Mãe: *Eu quero... o que elas pudesse fazer... que elas pudesse fazer por ele o que eu puder fazer por ele, educação, cuidar direitinho igual elas cuidam lá...* (Adélia)

Embora estes entrevistados afirmem que a instituição de educação infantil devesse apoiar a família, quando procuram se explicar, esse apoio adquire o significado de substituição aos pais, que não têm como exercer sua função, em decorrência das exigências do trabalho, como no caso de Adélia, ou de uma crise familiar, como a vivida por Aurélio, após a partida de sua companheira.

A monitora Carolina, em alguns momentos de sua entrevista, demonstrou esta identificação entre o papel da creche e o da família:

Entrevistadora: *_ Você percebe algum aspecto ruim pra criança, dela fica na creche?*

Monitora: *_ Não. Pra mim só tem aspecto positivo... É... Assim, a criança ela é, apesar de que nos primeiros dias pra elas é um absurdo saírem de perto da mãe e tudo mais, ela acaba acostumando... A gente passa aquele carinho pra eles e eles acabam passando pra gente e acaba virando uma família. Uma união que tem... Quando eles já estão acostumados, custa a sair daqui. Às vezes não querem ir embora, querem ficar aqui. Uns querem ir pra minha casa, entendeu? Aí junta e faz uma união, que faz uma família. Então, pra mim, o aspecto é completamente positivo. Porque a família que eles não têm lá fora, eles têm aqui dentro, entendeu? Eles formam uma família aqui, eles não sentem tanto a falta da família lá fora, entendeu? (...) A mãe precisa trabalhar e o pai também e, de qualquer jeito, eles vão ter que ficar longe do pai e da mãe pra trabalhar. Melhor eles ficarem aqui, porque aqui eles têm uma família, vai ter uma família formada, não de sangue, mas sim de coração, né? (...) Eles tem que ter certa cultura com certas pessoas, com outras crianças pra desenvolver mais. (Carolina)*

Sua fala demonstra uma visão dos meninos e meninas que freqüentam creche como *crianças carentes*, tanto no aspecto material como afetivo, pois sua família não tem condições de suprir estas necessidades. Neste momento, Carolina parece se esquecer que também foi criada na creche e não demonstra ter sido privada de afeto, carinho ou atenção. Alguns teóricos brasileiros, como Nicolaci-da-Costa (1987), Santos (1996) e Soares (1996), questionam esse termo pejorativo, que, muitas vezes, é empregado para se referir

às crianças das famílias de baixa renda, como se elas fossem “um feixe de deficiências”, culpabilizando-as e às suas famílias por suas dificuldades de aprendizagem. Desse modo, se relativiza a responsabilidade dos professores, das instituições educativas e das políticas educacionais de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ao deslocar o olhar para suas supostas carências.

A ideologização de um modelo de infância, família, maternidade e paternidade impele as pessoas, que não se encaixam nestes padrões, a se sentirem incapazes para educar e cuidar de seus filhos, forçando a construção do significado da creche como substituta, precária e provisória, da família.

4.2.2 – “A mãe tem que fazê o papel de mãe, tem que corrigir”: a função disciplinadora da família

Uma das atribuições principais da família, na opinião dos sujeitos de nossa pesquisa, constitui-se no controle disciplinar da criança. Certas mães demonstraram valorizar a contribuição da creche na educação de seus filhos, bem como a capacidade desta instituição de acolhê-los, se ocupar do seu cuidado, ensinar-lhes coisas importantes, durante o tempo em que elas estão trabalhando. Entretanto, a função de educar a criança - com o significado de corrigir e de disciplinar - foi atribuída, pela totalidade dos entrevistados à família, especialmente à mãe.

Mãe: *... a função maior é da mãe.(de educar) Digamos, se a criança é nervosa, se a criança é desobediente, a creche tem que comunicar a mãe, para a mãe tá tentando corrigir em casa.*

Entrevistadora – *Então a função de corrigir é da mãe?*

Mãe – *É da mãe, cê entendeu? É da mãe.*
(Anália)

Mãe: *A mãe tem que fazê o papel de mãe, né? tem que corrigir, não deixar ele fazê as coisa errada, né, então.. Isso, né?*

Entrevistadora: *E da creche?*

Mãe: *Também, né?*

Entrevistadora: *Você acha que as duas tem o mesmo papel?*

Mãe: *Mesma coisa, né?*

Entrevistadora: *Você acha que a creche substitui ou complementa a educação da família, ou tem que dar apoio à educação da família?*

Mãe: *Tem que dar apoio, né? Assim, porque.. Eu sô mãe, né? Se eu tiver com ele em casa, eu sei o que que eu faço com ele, né? E aqui, na creche, eles não pode fazê as mesmas coisas que eu faço com ele. Ele não vai pode bater e eu bato. (risos) Se precisar, eu bato, né? Eles não pode, né? (Adelaide)*

O significado que as educadoras atribuem à educação coincidiu com aquele manifestado pelos familiares. Este foi um dos aspectos em que encontramos unanimidade nas falas de todos os sujeitos da pesquisa: a responsabilidade e o poder de disciplinar a criança pertence à família, cuja autoridade foi enfatizada pelos dois grupos entrevistados:

Monitora _ *E a mãe tem obrigação de corrigir severamente, que é obrigação da mãe. Essa é a obrigação dela, que a gente não pode fazer isso...* (Carolina)

Educadora _ *Eu acho que o papel da mãe entra o educar, entra a disciplina, o exemplo, o companheirismo, o amor mesmo, o afetivo, porque se você mostra um grande amor pelo seu filho, você está dando tudo. Você mostrar pra ele a confiança, que confia nele e ele confia nela; dar confiança e receber confiança. Ela vai conseguir um objetivo só. Num é bater, num é espancar. Igual muitas acham que educar é espancar. Não existe. É bater? Não! Eu acho que é conversar, ser companheira, no geral... Eu não me decepcionei de pensar dessa forma. Ser mãe não é ser autoridade maior, é ser mãe é amiga. Em primeiro lugar, você tem que ser amiga. A partir do momento que você é amiga do seu filho, você vai ouvi-lo, você vai abraçá-lo, você vai beijá-lo, você vai doar de você e ganhar dele, ao mesmo tempo. Pra mim é isso. (...) Eu acho que a única diferença é porque o pai e a mãe, ali, em família, é uma direção...* (Catarina)

Em diferentes momentos, vários entrevistados identificavam educar com disciplinar e corrigir. Muitas vezes, nos pareceu que o objetivo maior da educação deveria ser manter as crianças sob controle, ensiná-las a obedecer e a respeitar os adultos. Criança bem educada seria sinônimo de criança obediente, como já foi mencionado anteriormente.

Poucas vezes ouvimos manifestações de preocupação com o futuro dos filhos, por parte dos familiares. Parece que a sobrevivência e os problemas do presente absorviam de tal forma as pessoas que elas não tinham tempo, nem disponibilidade para fazer planos para o futuro. A ênfase foi no afeto, na guarda, no cuidado e no papel controlador e disciplinador da educação familiar ou da creche:

Mãe: _ *Eu falo no sentido mesmo de ensinar a obedecer, a ser uma criança mais obediente, no período que ela está aqui. Quando está com a mãe, a mãe tem que fazer a mesma coisa, em casa. Tem o momento de brincar, de dar carinho, de dar amor, mas tem o momento de corrigir. Nossa! Você sai com uma criança na rua e, agora você imagina uma criança dano birra, no meio da rua. É falta de a mãe conversar, não é nem de bater.* (Anália)

Constatamos, na análise das concepções dos familiares entrevistados, significados permeados pelos princípios higienistas, que atribuem à família, principalmente à mãe, a tarefa de zelar pelo controle disciplinar da criança.

Esse destaque na função disciplinadora da família esteve presente, também, nas falas das educadoras, que, muitas vezes, atribuíram à educação o significado de disciplinar, corrigir:

Educadora _ *A família, eu acho que é educar e a creche é pra dar um segmento dessa educação. Eu acho que a creche não educa a criança, apenas cuida da criança e quem tem que educar é só a mãe e pai. Pai e mãe educam. Então, se ela fez alguma coisa errada, quem tem que corrigir é pai e mãe. Educar, no sentido de corrigir, de dar um caminho, quem tem que direcionar a criança são os pais. (...) Quando comete alguma falha, o máximo que a gente pode fazer é comunicar os pais e os pais vêem qual atitude que vai tomar com o filho. Nós não temos esse direito. Nosso direito é de comunicar os pais, para que os pais façam aquilo que eles acham que é correto, só.*

O significado de correção e controle atribuído à educação foi marcante, na fala de Célia. Diante disso, insistimos e indagamos à educadora se, ao cuidar das crianças, a creche não estaria realizando algum tipo de educação, no intuito de perceber como ela significava o papel educativo da creche. Célia explicou, então, o sentido, atribuído por ela, à instituição de Educação Infantil:

Educadora _ *Ela educa, mas é outro tipo de educação. Tudo o que eu faço dentro da creche é para educar. Tudo é no sentido de educar, né? Ela educa, também, porque ela ensina boas maneiras, as palavrinhas mágicas... Cuidar, eu acho que é educar. O amor, eu acho que é educar, porque uma criança, que se sente amada, ela é completamente diferente daquela, que é desprezada. Em matéria de sentimento, até uma música que você ensina, até escovar o dente, até comer verdura, eu acho que é educar. É educação. Nesse sentido, a creche educa, mas nesse sentido de educação. Em tudo o que a creche faz, ela educa. Um banho, por exemplo, não é um simples banho. Por isso, que quando eu dou banho, eu gosto de conversar, eu gosto de brincar. Cada criança é uma criança. Cada pessoa é uma pessoa independente de ser criança, ou não e tem que ser tratada com respeito. (Célia)*

Nesta fala, a educadora utiliza-se de muitos significados presentes em textos oficiais, como o Referencial Curricular para a Educação Infantil (MEC, 1998): a relação entre cuidar e educar; a importância do afeto e do respeito à criança, dentre outros. Como esta educadora se responsabiliza pela redação dos documentos (Regimento, Projeto Político-Pedagógico) da creche e sua discussão com os órgãos públicos (SME e CME), sua fala demonstra o acesso à leitura de textos teóricos e oficiais que tratam da educação da criança pequena, diferentemente das demais profissionais da creche.

Celina, também, enfatiza o papel de guarda e assistência da creche, como podemos conferir no seguinte trecho:

Professora _ *A função da creche, em minha opinião, é cuidar da criança, porque a mãe não tem tempo de cuidar. Realmente, tem que aprender o básico, que está proposto no nosso currículo e no nosso planejamento e dar continuidade a educação que a criança traz de casa. Então, aqui, eles já têm noção de muita coisa né? A gente tenta implantar a educação deles. Em todos os sentidos, a gente tenta ajudar. Porém, a educação em si, limites, responsabilidades, higiene é a função da família. A creche vai complementar nisso daí, mas não é obrigação da creche toda a formação da criança. (Celina)*

Célia e Celina, a princípio, parecem diferenciar o papel da creche e da família, ao afirmarem que a primeira possui a atribuição de cuidar da criança, enquanto que a segunda é responsável por sua educação. Quando, no entanto, estas educadoras procuram explicar o que quiseram dizer com essa afirmação, demonstram compreender que a creche, também, educa, não no sentido de disciplinar ou corrigir a criança, mas em outro, também relevante: ensina boas maneiras, promove hábitos alimentares saudáveis, cuidados com a higiene, respeito às regras.

Celina, única pedagoga da creche, faz referência ao currículo e ao planejamento da instituição, atribuindo à educação infantil o significado de uma ação sistemática como nos demais níveis de ensino. Entretanto, começa a sua fala dizendo que a função da creche é cuidar da criança, em substituição à mãe e termina afirmando que a creche não é responsável por toda a formação da criança. Concordamos com esta última afirmativa, pois a responsabilidade de educar a criança é da família, da creche e de toda a sociedade, devido à relevância e complexidade dessa tarefa social. Entretanto, não podemos concordar que se restrinja o papel da creche ao cuidado das crianças, cujas mães não dispõem de tempo para essa tarefa, que a sociedade lhe atribui, em nome de uma “lei natural” ou “divina”. (BADINTER, 1985)

Catarina, por sua vez, não enfatizou o papel disciplinar da família como diferenciador das atribuições das duas instituições responsáveis pela educação da criança pequena. Para ela, a creche deve ensinar, cuidar e dar afeto à criança, assim como a família. Em sua opinião, a diferença maior entre as duas instituições é que os pais têm obrigação apenas com os seus filhos e a creche com todos:

Educadora _ Olha, eu penso que a creche... Acho que a função dela é de educadora. Inclusive, eu tenho o exemplo dos meus filhos, que foram criados na creche e, graças a Deus, a creche foi uma mãe, também. Entra como mãe, porque ela é um todo: educa, alimenta, (cuida da) higiene. Já que, no pedagógico, entra tudo. E entra aqui o companheirismo, né? Porque, também, se a gente não for companheira e não for humana e levar só pro lado material e financeiro e esquecer do amor, nós não vamos fazer um bom trabalho. Eu acho que qualquer profissão, onde você tem amor pra fazer, você faz bem feito. Se você não tem amor, você não vai fazer. Você vai querer só o material e vai querer mostrar só pra chefe, que está tudo bem. (...) Eu acho que a única diferença é porque o pai e a mãe, ali, em família, é uma direção... Tipo assim: é único pro filho, direto, de corpo e alma, ainda, né? E nós, aqui, somos pra todos. Como, por exemplo, eu tenho que estar dividindo o meu tempo e educar entre vários e uma mãe para um filho, não. Mas faço meu papel, como mãe, se a mãe não tiver, o que eu tiver de fazer por ele, eu estou aqui. Quem mexe com criança, não pode pensar só no material. Você tem que ter amor, para fazer um trabalho bem. Eu confundo tanto, que eu acabo meio fazendo o papel da mãe. Eu sou meio suspeita. (Catarina)

Profissionalismo, para Catarina, é exercer a autoridade, com afetividade, evitar cometer o erro de algumas mães e educadoras, que não sabem colocar limites, bem como conquistar a confiança de cada criança, a fim de compreender suas dificuldades e necessidades.

Catarina, apesar de reconhecer que “amor materno é diferente”, sente que tem a tarefa de substituir a mãe na sua ausência. Em sua fala, percebemos claramente a sobreposição do papel de educadora e de mãe. Ela reconhece que confunde os papéis, mas justifica a sua atitude, dizendo que a pessoa que trabalha com crianças deve fazê-lo com amor. Neste aspecto, sua fala assemelha-se a da Célia. Ela afirma que o amor, o respeito, a confiança e o companheirismo são valores que ela procurou sempre cultivar, tanto com seus filhos, como com as crianças da creche. Acrescenta, ainda, que com essa atitude, tem conseguido mais resultado que algumas profissionais, que tem formação superior, mas não tem o mesmo compromisso.

Concordamos com a importância dos valores cultivados pela educadora, em sua prática educativa e nas suas relações pessoais e profissionais. A afetividade deve estar presente em todas as ações humanas, inclusive nas profissionais. Não se trata de negar este aspecto fundamental das relações humanas, imprescindível para o desenvolvimento infantil. Discordamos, no entanto, da forma como essa educadora desvaloriza a formação teórica dos profissionais da Educação Infantil. Para ela, as características de uma boa profissional, para atuar com crianças pequenas, não se diferenciam daquelas suficientes para o exercício da função materna: atenção, amor, firmeza, disciplina, bom caráter, intuição e presença. Desse modo, Catarina justifica o descaso dos órgãos públicos, quanto à formação inicial e continuada de milhares de professoras que, como ela, trabalham com crianças pequenas, sem o apoio do Estado para se dedicarem à formação necessária para reconhecer e atender às reais necessidades de seus alunos.

Essas idéias advêm do modelo assistencialista e emergencial que as creches adotaram na história brasileira. A concepção de que o melhor para a criança pequena seria o cuidado e educação, exclusivamente familiar, favoreceu a construção de um significado de creche como substituta inadequada da família. Consequentemente, suas profissionais passaram a ser reconhecidas como suplentes da mãe.

É recente a crença na possibilidade de compartilhar a educação, na primeira infância, com outras instituições e com profissionais preparadas para esta tarefa (SILVA, 2001)

A profissional da Educação Infantil deve ser qualificada para atuar na creche, reconhecendo-a como um ambiente em que as relações são diferentes das que ocorrem no âmbito doméstico. Diante disso, a ação educativa da profissional com as crianças precisa ser, marcadamente, distinta daquela promovida no âmbito familiar. Para tanto, ela deve estar preparada para atuar em um coletivo de crianças, com o objetivo de promover a interação entre elas e delas com o mundo, bem como, organizar experiências de aprendizagem, que possibilitem o desenvolvimento do grupo e de cada uma em especial. (HADDAD, 1993)

Educadora _ *Olha, tem uma hora que você tem que diferenciar isso, com a mãe e com a criança. Tem, mas entre aspas. Tem hora que eu não posso deixar que eles me dominem, como domina a mãe, em casa, você está me entendendo? Eu tenho que deixar eles saber que eu sou superior a eles, mas dentro da educação e do amor, que ele ganha confiança... a partir do momento que ele ganha a minha confiança, é como a mãe em casa, ele se abre melhor comigo. Mas, dentro da educação, se eu não começar a expor a minha educação e ele perceber que eu não sou a mãe dele e eu não diferencio entre o que é certo e o que é errado, pra ele, também, eu não vou estar demonstrando amor pra ele, por que eu vou estar deixando ele alheio, né? E não é por aí. Aí, eu vou estar esquecendo que eu sou uma profissional, entendeu? Porque, às vezes a pessoa que mexe com criança, por amor, acaba esquecendo, porque você quer ficar passando muito a mão na cabeça. Não, calma! Mas, ao mesmo tempo, eu não me arrependo, não, porque eu tenho conseguido muito mais coisas do que muitas profissionais, porque a sensibilidade dele, eu pego mais rápido. Porque, se eu estou próxima a ele, eu sento quinze minutos com ele, eu começo perceber que a criança não está bem, não é que ele está ali cheio de manha e cheio de querer. Não. Eu descubro, facilmente, o que está acontecendo com ele. Agora, a mãe. Mãe também pra filho, eu não posso nem comparar e falar pra você que uma profissional não tem essa diferença. Tem diferença. (Catarina)*

Silva (2001) e Cerisara (2002) analisam que a proximidade entre algumas atividades desenvolvidas na creche e os cuidados gerais realizados pelas famílias, especialmente por mulheres, torna mais direta a transferência do saber doméstico para o institucional e a identificação dos papéis de mãe e educadora. Essa transferência não acontece, porém, sem conflitos, como podemos perceber em vários trechos das falas de Catarina.

Vale lembrar que o magistério na Educação Infantil está associado, desde suas origens no Brasil, ao papel sexual reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas

mulheres, caracterizado por atividades que reproduzem o cotidiano doméstico, onde predomina o trabalho feminino não remunerado, marcado pelo aspecto afetivo e pela obrigação moral. Costuma-se acreditar que, para exercê-lo, necessita-se de pouca ou nenhuma qualificação. Tais idéias, ainda muito freqüentes, esvaziam o conteúdo profissional da carreira, desmobilizando as profissionais quanto às reivindicações por melhores salários e melhores condições de trabalho.

Quando indagamos a alguns familiares como deveria ser uma professora de creche, esses sujeitos também destacaram a importância da afetividade e do controle disciplinar, na educação coletiva da criança pequena. Enfatizaram, ainda, a necessidade da paciência, carinho e amor à profissão. Todos esses aspectos são essenciais para a docência na Educação Infantil, ou em qualquer nível ou modalidade de ensino, mas não suficientes. O profissional dessa etapa da Educação Básica precisa estar adequadamente capacitado para exercer tarefas complexas requeridas na organização do trabalho pedagógico realizado em um coletivo de crianças pequenas.

O preparo profissional, entretanto, sequer foi lembrado pelos sujeitos da pesquisa. A professora foi apresentada como a *mãe substituta*, que deve exercer esse papel, enquanto a *mãe verdadeira* está trabalhando. Para cuidar de criança, é importante gostar do que faz e não se pode trabalhar por dinheiro:

Mãe _ *Olha, tudo na vida é importante, né? porque o mundo cobra isso, né? Mas, no meu ponto de vista, a pessoa tem que ter paciência, amor e carinho. A pessoa tem que trabalhar, não pelo dinheiro, mas porque tem amor, porque gosta. A pessoa tem que gostar do que faz, você entendeu? Ela não pode, simplesmente, trabalhar, principalmente, cuidar de criança, pelo dinheiro, porque ta precisando, mas sim porque ela gosta do que faz e tem que ama, porque criança ... tem que ter paciência, senão a gente não dá conta. (Anália)*

Mãe _ *Ah! Eu não sei, eu acho que a professora tem que dar atenção também, porque o tempo que eles não estão com a mãe, eles estão com a professora, né? lá na creche. A professora tem que ser atenciosa, mas ao mesmo tempo, se precisar ser um pouquinho rígida, tem que ser, né? porque se for soltar demais também, o menino fica terrível. (Alba)*

A instituição de educação infantil possui a atribuição de ampliar as possibilidades infantis de interagir com outras pessoas (crianças e adultos) e de vivenciar novas situações de aprendizagem. Em função disso, não pode ser encarada como programa emergencial. As creches e pré-escolas são equipamentos sociais permanentes, o que implica em uma nova postura pedagógica, prédios com condições adequadas, recursos materiais suficientes e constantes e profissionais capacitados, bem remunerados e qualificados, com formação

para atuar com crianças de zero a seis anos, que respeitem suas especificidades, conheçam e atendam às suas necessidades reais.

4.2.3 – “... porque eu precisava trabalhar”: abandono versus acolhimento

No que se refere ao significado que a creche assume na vida da criança, de sua família e das educadoras, podemos perceber certos conflitos e tensões. Como esta instituição educativa se constitui em um espaço de concretização da separação entre a criança e família - a mãe, em especial – gera vários sentimentos contraditórios e ambivalentes. (ARAGÃO, 2001)

As mães manifestam satisfação e, até, certo alívio por poderem contar com o apoio de uma instituição educativa, em que seus filhos podem permanecer, em segurança, enquanto elas trabalham. Por outro lado, este espaço de acolhimento representa, para elas, separação, perda, abandono e dor. Uma das indagações, cujas respostas, mais revelaram essa ambivalência na significação do ato de *deixar* a criança na creche foi: “Por que você colocou seu filho na creche?”

A maioria dos sujeitos entrevistados disse que matriculou o filho na creche, porque não dispunha de outra opção, visto que precisava trabalhar e não tinha com quem deixá-lo:

Mãe: _ *Porque eu trabalho e não tem com que ela ficar. Porque eu não tinha opção. Tinha que ajudar a pagar o aluguel. Tava difícil.* (Ana)

Mãe: _ *Pra trabalhar!* (Adélia)

Mãe: *Coloquei ele na creche, porque eu precisava de uma creche pra ele ficar, pra eu ir trabalhar, né?* (Adelaide)

Aurélio relatou que, antes de seu filho ser atendido pela creche, precisava levá-lo, diariamente, para seu local de trabalho – uma oficina mecânica - onde menino sofreu um acidente. Em função do ocorrido, a esposa de seu patrão o ajudou, com o apoio do *Conselho Tutelar*, a conseguir uma vaga na instituição para a criança:

Pai –*Levara pro trabalho. Era muito difícil, inclusive ele machucou, no trabalho e eu fiquei desesperado. Bateu a cabeça num portão e eu tive que sair louco na rua, aí. Eu saí tão desorientado, que eu saí sem capacete. Nem ele e nem eu.*

Entrevistadora – *E quem te indicou a creche?*

Pai – *A patroa minha, que eu incentivei ela e, através dela... Porque a gente esteve entrando em detalhes a respeito de tá levando a criança para o trabalho. Ela me orientou que a M., que é conselheira do Conselho Tutelar da Criança, né?*

poderia indicar alguma creche, né? E aí, eu fui atrás. Lutei, lutei muito tempo, mais de três mês, lutando pra conseguir a vaga, né? (Aurélino)

Aqui, o principal cuidador da criança é o pai, fato que exigiu a intervenção do *Conselho Tutelar*, para seu filho fosse atendido pela creche. Segundo seu depoimento, houve necessidade de luta, para conquistar esse direito, que, pela legislação está assegurado a todas as crianças e a todas as famílias. Esse caso demonstra que a creche é, ainda, percebida como direito da *mãe trabalhadora*.

Algumas das entrevistadas dispunham de outra opção para a guarda de seus filhos, além da creche, como a vizinha ou a mãe, mas preferiram-na, por razões diferentes, como podemos conferir nos trechos de suas entrevistas transcritos a seguir:

Mãe: *_ É porque aqui ele tem mais segurança é bem cuidado... E lá, onde eu deixava, não tinha essa segurança. Cisterna aberta, o quintal tudo cercado de arame (Alice)*

Mãe: *_ Quando eu tive a idéia de colocar ele na creche, que, aliás, até a vizinha lá falou: "Ah! Arruma fulana." Eu falei: "Não. Eu vou colocar na creche, porque a creche é mais responsável, tanto que ele vai começar a conviver mais com as criança, vai aprender mais. Ele vai desenvolver mais a fala. Outra coisa: vai crescendo e, lá, eles vão pra ... pra aprender a pintar, a falar..." Eu acho assim que a função da creche é essa, né? E tem mais cuidado, né? Que eu acho que a creche tem bem mais cuidado que uma pessoa particular em casa, uma pessoa olhando... (Anália)*

Assim como estas entrevistadas, quase todas as demais (com exceção de uma delas) afirmaram preferir a creche, mesmo se pudessem ter alguém que cuidasse da criança em casa - parente ou babá. Foram várias as razões alegadas como justificativa da preferência pela creche: a segurança de deixar o filho, em um local apropriado, com pessoas responsáveis, competentes e carinhosas; o reconhecimento da creche como ambiente facilitador do desenvolvimento da criança; a possibilidade de convivência com outras crianças.

Com base na análise da história das creches no Brasil e no mundo, podemos considerar que a fala de algumas mães é um avanço, no sentido de extrapolar o significado de creche como *mal necessário*, para compreendê-la como um espaço seguro e acolhedor, que tem muito a oferecer para a criança e para a família:

Mãe: *_ Na creche! É mais seguro... Seu filho não vai sair andando na rua pro carro atropelar... Não vai cair numa cisterna cheia de água e se afogar... essa segurança toda que eu acho... (Alice 1)*

Mãe: *_ Eu preferia trazer para creche. Eu não tenho confiança nas pessoas, assim, em uma pessoa só, pra cuidar da minha filha, sabe? Pra mim tem que ter pessoas por perto, sabe? Tem que uma coisa assim que exija daquela pessoa,*

sabe? A partir do momento que você paga uma pessoa particular pra olhar ela, você não tem muitas exigências a fazer, sabe assim, né? Mas na creche, não. A creche põe muitas coisas pra gente, sabe? É muito bom a creche. É muito bom! (Amélia)

Mãe: *_ Eu preferia deixar na creche do que com minha família, embora que, do lado da família do pai dele, eu não sei, porque eu num conheço a família dele. Então, eu preferia deixar na creche.* (Adelaide)

Mãe: *_ Colocava (na creche), porque eu já tenho a experiência. Eu já deixei em casa e na creche é muito melhor. Nossa! Não tem nem comparação! (RISOS) (...) eu deixava com minha irmã. Eu posso até fala isso e ela não tratava bem. Ela mora comigo, até hoje. Quando eu chegava, eles reclamavam muito: “que a minha tia fez isso, fez isso.” Falavam comigo. Não adiantava, porque eles falam mesmo, né? E na creche, não, eu não tenho reclamação.* (Alba)

As respostas foram bem diferentes, quando indagamos se os sujeitos matriculariam o filho na creche caso não precisassem trabalhar fora do lar. Apenas duas mães e a avó disseram que, mesmo se não trabalhassem fora de casa, levariam a criança para a instituição de educação infantil, em função da segurança, da possibilidade de interagir com outras crianças e de promover novas aprendizagens, que em casa ela não teria.

Avó: *_ Na creche, por ela está aqui, não sai pra rua e está aprendendo as coisas boas. Em casa, não aprende, o que ela aprende aqui.* (Anaide)

Por outro lado, cinco mães afirmaram que preferiam ficar com o filho em casa, se não precisassem trabalhar fora do espaço doméstico, apesar dos elogios quanto à atuação educativa da creche.

Entrevistadora *_ Se você não precisasse trabalhar fora e pudesse ficar em casa, você colocaria seu (sua) filho (a), na creche, ou preferia ficar em casa com elas?*

Mãe *_ Com certeza. (Ficaria com elas em casa)* (Ana)

Mãe *_ Era tudo que eu queria! (não ter que trabalhar para ficar com o filho em casa)* (Adélia)

Mãe *_ Preferia ficar o tempo todo com as minhas filhas, se eu não precisasse trabalhar.* (Amélia)

Mãe *_ Ah! Eu ficava com ele em casa.* (Adelaide)

As mães entrevistadas alegaram vários motivos para preferir permanecer ocupando-se do filho no lar, ao invés de colocá-lo na creche. Obteve maior incidência a alegação da inexistência de vagas nas creches para todas as crianças. Elas não acham justo “tirar a vaga” de outra mãe trabalhadora que, portanto, precisa mais da creche do que aquela que permanece o dia todo em casa. Os diálogos abaixo ilustram essa idéia:

Entrevistadora: _ *Você acha que quando a mãe que fica em casa não precisa pôr o filho na creche? Não é importante pra criança conviver com as outras, com a professora, aprender outras coisas, brincar, desenvolver?*

Mãe _ *Acho. Mas, se a mãe não trabalha fora, tem que deixar a vaga pras outras que precisa mais, né?*

Entrevistadora: _ *Você acha que a mãe tem condições de fazer tudo em casa: cuidar da casa, da comida, da roupa e, ainda, brincar com a criança, cantar, ensinar?*

Mãe _ *Eu acho. Eu já dei conta de criar fio dos outros, cuidar de casa dos outros, fio dos outros. Uai! (Adelaide)*

Diante desta resposta, perguntávamos às mães se deixariam seu filho na creche, caso não trabalhassem fora do lar e houvesse vagas para todas as crianças, cujos pais optassem por esta alternativa. Muitas delas responderam que sim, matriculariam a criança, se isto lhes fosse permitido. Desse modo, percebemos uma regra, que existe na creche filantrópica. As mães temem, até mesmo, que a direção descubra, quando ficam temporariamente sem emprego, porque podem perder a vaga de seu filho. Em função disso, era necessário criar um clima de muita confiança, para que elas afirmassem desejar que a criança permanecesse na creche, mesmo que elas não trabalhassem, pois isso contraria não só as regras da creche, mas a moral familiar, como podemos verificar nos seguintes diálogos:

Entrevistadora: _ *Você não acha que ao conviver com outras crianças e com outros adultos, a criança desenvolve mais do que ela ficar sozinha em casa?*

Mãe _ *Eu acho bom isso, né? Mas é igual eles falam, né? A criança vai pra creche quando a mãe trabalha. Se a mãe trabalha põe na creche, se a mãe não trabalha, eles falam que a criança não precisa da creche.*

Entrevistadora: _ *E o que você acha? Não precisa mesmo?*

Mãe _ *Eu acho. Num precisa, porque deixa o lugar para outras crianças que precisam. Se a mãe fica só dentro de casa, fica com a criança, com o filho dentro de casa.*

Entrevistadora: _ *Mesmo se for filho único, como no seu caso, que o D. não tem com quem brincar, você acha melhor ficar em casa?*

Mãe _ *Eu prefiro ficar com ele, dentro de casa, porque eu brinco com ele. No final de semana, eu sento no chão, eu brinco com meu filho, eu faço até raia, eu faço pipa pra ele. Eu faço tudo pra ele. Se eu num trabalhasse, eu queria que ele ficasse comigo dentro de casa. Mas pra ele seria bom, né? Se ficasse sem trabalhar e a creche aceitasse meu filho viver na creche, eu deixaria dentro da creche. (Adelaide)*

Além de alguns entrevistadas acreditarem ser injusto “tirar vaga” das mães trabalhadoras, outras, principalmente aquelas que têm filhos menores de três anos, consideram melhor opção permanecer em casa, cuidando deles até que tivessem “idade adequada” para freqüentar a pré-escola, com afirmou Anália:

Entrevistadora: _ Se você não trabalhasse fora, você colocaria o seu filho na creche?

Mãe _ Não. Não colocaria. Deixaria a vaga para quem trabalhasse fora. Colocaria só na escola, no tempo certo.

Entrevistadora: _ Qual você acha que é o tempo certo?

Mãe _ Eu acho que é a partir dos quatro anos, né? Eu colocaria na escola e também, meio período, né? o período da escola. Terminou, eu buscaria.

Entrevistadora: _ Por que?

Mãe _ Porque eu acho que a criança tem que conviver mais com a família. Não é que eu ache. Eu acho o seguinte: criança dá trabalho. Se dá trabalho pra mim, dá trabalho, com todo mundo. Criança até fadiga. A gente fica o dia todinho com a criança, a gente está exausta. E outra coisa: berçário é só para pessoas que trabalha fora. Eu mesma, se eu não trabalhasse, meu filho não ficaria. É tanto que quando eu saio do serviço, já passo aqui e já levo, imediatamente. Só não pego mais cedo, porque não dá mesmo, porque o meu trabalho é muito longe. Eu trabalho na Vila Nova e pego dois ônibus, para chegar aqui, né? Isso, então, o período da escola, mesmo, normal. Eu acho que a criança tem que conviver mais com a mãe, com o pai. Aí, cê o bichinho... Até ele sente falta do amor, do carinho, vai crescer uma criança que... muito triste, uma criança magoada, vai achar que a mãe não ama, que o pai não ama.

Entrevistadora: _ Você acha que as crianças, que passam o dia na creche, se sentem assim?

Mãe _ Não, se por acaso a gente não trabalhasse e deixasse ele o dia todinho.

Entrevistadora – Você acha que eles não gostam de ficar na creche.

Mãe _ Não. Gostar, gosta, entendeu? A criança gosta, mas só que também a criança gosta muito de estar com o pai e com a mãe, com a família, com... tudo, dentro de casa. (Anália)

A necessidade de carinho e atenção dos pais foi algo mencionado em todas as falas. Quase todos os entrevistados enfatizaram a importância da convivência familiar. Apesar de a instituição educativa ter sido apontada como um ambiente favorecedor para o desenvolvimento da criança, muitos entrevistados temem que ela sofra com a falta da família e se sinta abandonada, na creche. O que redime a culpa da mãe por esse ato, considerado por algumas pessoas como “abandono”, é a sua necessidade de trabalhar, para dar uma melhor qualidade de vida para seus filhos. Se ela não trabalha fora do ambiente doméstico, portanto, extingue-se a necessidade de permanência da criança na creche, mesmo que goste disso, mostre-se feliz e esteja se desenvolvendo, naquele espaço. A presença e o carinho da mãe parecem suprir as necessidades da criança, na concepção destas entrevistadas:

Mãe _ Eu preferia ficar com ele, dentro de casa. Eu acharia bom, porque a gente convive mais junto, né/ o filho e a mãe. Eu vou ficar dentro de casa sozinha, sem ele e deixar ele na creche. Num vou. Se estou à toa, dentro de casa, se eu não trabalho fora, eu fico dentro de casa, é claro que eu não vou colocar meu filho na creche. Eu ponho ele na creche, porque eu preciso, porque eu trabalho e preciso da creche pra ele ficar. Se eu não precisasse, eu não poria. (Adelaide)

Mãe _ Sei lá, acho que se eu pudesse ficaria (com elas em casa). Não sei. Ficar ao lado delas é melhor.

Entrevistadora: _ *Para elas o que você acha que é melhor, ficar em casa ou na creche?*

Mãe _ *No meu caso, acho que é melhor na creche.*

Entrevistadora: _ *Por que?*

Mãe _ *Porque eu trabalho e não tem com que ela fica.*

Entrevistadora: _ *E se você não trabalhasse fora, era melhor para elas ficar na creche?*

Mãe _ *Eu acho que comigo.*

Entrevistadora: _ *Você acha que ela iriam desenvolver melhor?*

Mãe _ *Não, Tinha só o carinho da mãe, mas na creche desenvolve melhor. (Ana)*

Estas mesmas entrevistadas apontaram vários aspectos positivos na frequência das crianças à creche, tanto para elas quanto para as famílias. Nas falas destas mães, encontramos quatro referências. A primeira é a própria criança, que adora a creche. A segunda é a instituição, que é apontada como promotora da segurança e saúde, por meio da guarda e dos cuidados com a higiene e a alimentação da criança. A terceira são as possibilidades educadoras e socializadoras, que a creche proporciona à criança, por meio da convivência com diversas pessoas, que exercem diferentes papéis, ampliando, assim, o mundo da criança. A quarta é social: as necessidades profissionais da mãe, como trabalhadora:

Mãe _ *Elas adora a creche.(Ana)*

Mãe _ *Estou achando bom... Ele tá até engordando, assim... Está bem cuidadinho. Eu to super satisfeita. Eu to achando tudo muito bom, né? Muito limpa. Você viu que é muito limpa, muito organizada, né? (Anália)*

Mãe _ *Eu acho que tem... Não sei! Quando os meninos estão na creche, você está trabalhando né? Você não pode levar os filhos pro emprego, porque vai te atrapalha em muitas coisas...Apesar de ser um menino quieto, que não dá trabalho, mas mesmo assim atrapalha um pouco. Você tem ter o tempo pra ele. Você tem que ter o tempo pra trabalhar e o tempo pra ele. E na creche, não. Se você deixa ele na creche,você tem o tempo só pro trabalho, você faz essas coisas mais rápido, entendeu? (Adélia)*

Mãe _ *Ah! Pela educação, né? pelo convívio no meio, assim, com pessoas.(Alba)*

Mãe _ *Assim... Aqui eles tem amiguinhos para ela brincar. Igual o B mesmo, ele chega em casa e fala que aprendeu uma musiquinha nova e começa a cantá. Ah! Eu fico encantada. Isso é muito bom, chega em casa, ele fica ensinando tudo pra mim. (Alice)*

Mãe _ *É um despertar. É um despertar pra criança. A creche faz tudo que pai e mãe não têm tempo de fazer de fazer em casa, sabe? Elas passam um tempo maior na creche, então o crescimento delas está aqui, né? Elas estão crescendo aqui, né? Ela tem bastante motivação pra vir para creche, sabe? Ela gosta. Ela fala que; “mamãe eu escrevi”, “mamãe eu tô desenhando”, “mamãe eu tô pintando”, “tem o coleguinha tal”, “brinquei com fulano”, sabe? E... é muito bom! A creche... É muito bom! (Amélia)*

Ao afirmar que prefeririam ficar o tempo todo ao lado de seus filhos, apesar de reconhecer que eles estão sendo bem cuidados e se desenvolvendo, na creche, as mães foram indagadas sobre quais seriam os pontos negativos, com relação à permanência da criança na instituição. Em sua opinião, estes pontos se restringiam ao sentimento de abandono e separação, como explicitou Amélia: *_ De negativo? A ausência dos pais.*

As mães sentem a ausência dos filhos e temem que eles sintam o mesmo. Isso gera culpa, conflitos e tensões. Além disso, a insegurança materna decorre, também, do medo de enfraquecimento da relação afetiva entre mãe e filho, pelo fato da criação de novos vínculos com outras pessoas, fora do âmbito doméstico. Pesquisas demonstram que esses sentimentos são algumas das causas das dificuldades de adaptação da criança a ambientes educacionais fora do lar. (PORTUGAL, 1998)

Delgado (2005) constatou, num estudo realizado em creche comunitária, que esses sentimentos, embora predominem nas mães, têm atingido outros membros da família, principalmente os pais.

Essas constatações confirmam e ampliam aquelas obtidas em uma pesquisa, que realizamos anteriormente: 90,6% das crianças goianienses, com idade de zero a três anos, no ano 2000, não freqüentavam instituição de educação infantil. A amostra investigada, à época, indicou que a maioria das crianças, fora do espaço educativo institucional, recebia os cuidados diretamente de suas mães (aproximadamente 73%), o que conduziu aos seguintes questionamentos: o que leva esse grande percentual de mulheres a permanecerem em suas casas, cuidando de seus filhos: a oferta insuficiente de vagas na educação infantil ou uma opção pelo tipo de educação que querem oferecer aos seus filhos? Não seria também um indicativo do descrédito familiar quanto à validade educativa da creche? (ARAÚJO e ANDRADE, 2001).

Os sujeitos de nossa pesquisa, com exceção da professora Celina, não confirmam a hipótese do descrédito na validade educativa da creche, pois apenas uma das mães afirmou que, se pudesse, deixaria seu filho, no lar, com uma pessoa de confiança, ao invés de matriculá-lo na creche. As demais prefeririam a instituição de educação infantil, mesmo se tivessem condições de pagar alguém para cuidar de seus filhos em sua casa, ou pudessem contar com a ajuda de um familiar. Entretanto, as mesmas entrevistadas, ao serem questionadas se prefeririam colocar o filho na creche ou mantê-lo em casa, na hipótese da possibilidade de sua permanência no lar, cinco de sete mães afirmaram preferir a segunda alternativa.

Tal fato aponta para a necessidade de os educadores voltarem seu olhar para estes sentimentos ambivalentes das mães e ajudá-las a superá-los. Para tanto, necessário se faz que esses sentimentos sejam explicitados e compreendidos. Além disso, seria fundamental, envolver as famílias, sempre que possível, nas atividades da creche, para possibilitá-las a vivência de um processo de apropriação daquele ambiente. É importante que os familiares sintam que esse espaço educativo é seu e de seu filho.

Os profissionais da creche têm mais oportunidades para perceber a importância das interações e das aprendizagens possibilitadas à criança pela creche. Sendo assim, deveriam compartilhar com as mães suas percepções e dividir com elas as conquistas das crianças, de modo a contribuir para a superação do significado de separação que a creche assume, para elas.

Percebemos, em nossas entrevistas, que os sujeitos, que conseguem compreender as possibilidades que a creche representa para as crianças, possuem menos conflitos e podem vivenciar melhor, sem culpas, os momentos que têm com elas, o que favorece o estabelecimento de uma relação entre mãe e filho com um lastro de segurança fundamental para o desenvolvimento dos dois.

4.2.4 – “É diferente o ensino na creche. Elas aprende”: a creche como ambiente facilitador do aprendizado e do desenvolvimento

Algumas das mães, embora sintam a falta de seus filhos e desejem permanecer mais tempo com eles, expressaram a preferência por mantê-lo na creche, mesmo que não trabalhassem fora de casa, porque consideram importante para eles. Uma das razões alegada para justificar esta opção foi a relevância da convivência com outras crianças, para o desenvolvimento infantil. Além disso, de acordo com o depoimento dos pais, a criança gosta de ir para creche!

Entrevistadora: _ Se você tivesse condições, você pagaria alguém para cuidar de seu filho em casa, ou traria para a creche?

Mãe _ A creche.

Entrevistadora _ Por que?

Mãe _ Ah! Elas adora a creche. Elas chora pra vim, quando não vêm...

Entrevistadora _ Por que você acha que elas gostam tanto da creche?

Mãe _ A acho que por conviver com as crianças elas gosta demais daqui.(Ana)

Ana apresenta como uma razão que justifica levar suas filhas para a creche a satisfação que elas demonstram em freqüentar um ambiente acolhedor, onde podem conviver e brincar com outras crianças. Algumas mães reconhecem, também, a importância das interações sociais e o papel do “outro” no desenvolvimento infantil:

Professora – *O B. chegava lá em casa, eu achava gracinha. Igual ele chegava lá cantando a musiquinha: “Quando uma formiguinha corta, a outra carrega”. Eu perguntei: “Com quem você aprendeu essa musiquinha”. “Sozinho”. Eu pensei não tem como aprender sozinho e fui tirando dele, né? e ele falou: “Foi o Isaac que me ensinou.” É muito importante, assim, ele brincar com o outro. O ser humano cresce, na medida que ele vai lendo, mas as coisas que a gente vê os outros fazendo, a gente aprende também. A gente, que é grande, só se desenvolve com a ajuda de alguém que sabe mais, é igual eles. Às vezes tem uma criança que a mãe é diferente, mais calma, gosta de ler, contar história. Tem criança que a mãe lê história e toda história que você pergunta, o menino sabe e outros, não. Por isso que eu acho importante a criança estar lá, na creche. Se o B. ficasse em casa, certamente, ele não iria desenvolver tanto. Ele não tem vergonha, porque desde pequenininho a creche ajudou no crescimento dele. (Alice)*

Mãe _ *Colocava (na creche), pela educação, né? pelo convívio no meio, assim, com pessoas. (Alba)*

Estas mães, geralmente, são aquelas cujos filhos tiveram um tempo maior de permanência na creche. Elas puderam superar os sentimentos de “separação” e perceber que sua relação afetiva com a criança não se enfraqueceu, pelo fato de ele ter estabelecido vínculos afetivos com outras pessoas. Pelo contrário, estas genitoras perceberam no desenvolvimento de seus filhos, os benefícios da freqüência à creche.

Na educação infantil, pode-se experimentar situações ricas de aprendizado, como muitas relatadas pelas entrevistadas. Além disso, a interação com outras crianças e com adultos, que assumem papéis diferentes daqueles vividos na família, favorece o desenvolvimento infantil nos aspectos afetivo, social e cognitivo. O próprio espaço da creche é organizado para a promoção de desenvolvimento e aprendizado. Tais constatações das mães coincidem com as teorias de desenvolvimento infantil de abordagem sócio cultural, segundo as quais, os indivíduos se constituem como tal, no meio em que vivem, nas relações que estabelecem como os outros e nas atividades que desempenham, mediados pela cultura e pelos sistemas simbólicos (VYGOTSKY, 1989, WALLON, 1975).

Formulamos, para as educadoras, uma questão similar àquela proposta às mães: “Você acha que a mãe, que não trabalha, deve, ou não, colocar o filho na creche?” As respostas a esta pergunta foram bastante esclarecedoras. Três das cinco educadoras entrevistadas consideraram importante que a criança freqüente uma creche, independente se sua mãe trabalhe fora de casa. Destacaram a relevância da instituição para o

desenvolvimento e a socialização do infante, em decorrência da interação com outras crianças e adultos, possibilitada pela frequência ao ambiente educativo:

Educadora: _ *Eu acho que a creche é muito importante para a socialização da criança, ela conviver com outras crianças. Isso é muito importante pra ela, pro amanhã dela. Se a gente pensar, no hoje dela, de zero a seis anos, pode pensar que é melhor ficar com a mãe. Mas será que é isso, mesmo? E a socialização dela? E o amanhã dela? Se ela começar cedo, ela não vai dar problema amanhã. Ela vai progredir melhor, entendeu? Às vezes a mãe paga um pessoa, uma mulher de família, pra ficar com o menorzinho, mas não é a mesma coisa, porque não tem contato com outras pessoas, ele não vai ver o que o outro faz. Tem criança, que é sozinha, em casa, que tem problema, no desenvolvimento, pra andar, pra falar, pra brincar. A partir do momento, que ele foi ficando aqui, ele foi vendo o outro fazer e ele foi aprendendo. Então, quer dizer, ele foi socializando. Ele foi aprendendo melhor e o desenvolvimento dele foi bem melhor. (Catarina)*

Catarina demonstra compreender a relevância do outro na promoção do desenvolvimento e do aprendizado infantil, como defendem Vygotsky (1989), Wallon (1975), Barbosa (1997 e 1991) e Araújo (1999 e 1996a). Apesar de não ter uma fundamentação teórica, sua prática com mãe e educadora lhes possibilitou uma compreensão do papel da interação social na educação infantil.

Diante da relevância social da instituição de educação infantil, Carolina aponta a necessidade de superar a concepção de creche como *depósito de criança*. Catarina concorda com a monitora e afirma que também possuía esta concepção, antes de colocar seus filhos, na creche. Sugere, até, que se evite utilizar esse termo, a fim de evitar essa visão estereotipada da instituição educativa:

Educadora: _ *A pessoa fala creche. Eu acho que este nome tem que sair, porque, quando fala creche para uma mãe, por mais humilde, que ela seja, por mais necessitada que ela esteja, na hora que cai a ficha dela, que ela tem que deixar o filho numa creche, pra ir trabalhar... Antigamente falasse numa creche... Eu mesma fui uma delas. Eu tinha uma concepção de creche! Quando falava creche, eu pensava: "Meu filho, numa creche!" "Eu vou colocar meu filho, num depósito de criança. Vou colocar meu filho dentro de uma parede, com pessoas que eu não conheço." Uma coisa assim, muito... um depósito de criança. "Vou chegar, lá, jogar meu filho e virar as costas, por necessidade, porque eu preciso trabalhar." Então, essa visão tem que acabar. (Catarina)*

Monitora: _ *Porque tem mães que acha que a creche num é... boa, né? Mães levam a creche como um... tipo assim, um "criatório" né? Joga aqui e pronto acabou, (risos), Mas têm outras que já tem a consciência de que a creche vai ajudar ela na educação dos filhos... A creche, realmente, ajuda na educação. (Carolina)*

Celina foi a única professora a dizer que não concorda que a criança frequente a creche, caso sua mãe não trabalhe fora do lar. Para ela, a criança pequena deve ser cuidada

e educada pela família. Tal posicionamento pode ser sustentado a partir do referencial de vários teóricos da educação, como Rousseau (1999), Pestalozzi (1974).

A professora deixou bem claro o sentido que atribui ao papel da creche: cuidar dos filhos daquelas mães que realmente não podem fazê-lo. A função de ensinar é da escola e de educar é da família, conforme afirma no trecho abaixo:

Professora: _ *Eu acho que nada substitui o lar, se a mãe não trabalha e pode cuidar da criança, a criança tem necessidade da casinha dele, por mais simples que seja, da televisão dele, da roupinha dele, da caminha dele. Gente! Não tem nada que supera o acalanto da própria mãe. Se a mãe não trabalha, eu não acho essa necessidade. Eu morro de dó do nosso aluno.*

Entrevistadora: _ *Se tivesse vaga, você acha que seria importante que toda criança de zero a seis, freqüentasse uma instituição de educação infantil pra conviver com outras crianças ter uma outra oportunidade de aprendizagem, ou você acha que é melhor ela ficar em casa?*

Professora: _ *Em casa, vou te explicar o porquê. Porque a criança de zero a seis aninhos, a partir do momento que as escolas municipais já atende né, a educação infantil, ela já vai entrar pra aprender né, ou seja, a escolinha. Agora a creche pra cuidar, só quando a mãe, a mãe realmente não pode. Eu acho que o lar é tudo. (Celina)*

Diante dessa resposta, indagamos à professora se ela percebia alguma desvantagem no fato de a criança freqüentar a creche. Em sua resposta, a educadora reforçou as concepções manifestadas anteriormente. Embora ela reconheça que as crianças aprendem e desenvolvem-se, no período em que estão na instituição, o valor maior da creche reside no cuidado, que ela presta àqueles que não têm outra opção:

Professora: *A desvantagem é porque eu acho que a criança fica muito fora dos pais, porque quando eles saem daqui já é quase o momento que a mãe já está preparando eles, o banhinho, a jantinha, pra dormir. Então a mãe fica muito sem o filho, entendeu? Criança criada sem os pais por perto é complicado. (Celina)*

Sua fala demonstra uma concepção de creche como um *mal necessário* para aquelas mães desprovidas de alternativas e diverge de todas as demais educadoras, que percebem apenas vantagem para criança ou para a família, na freqüência à creche.

Duas educadoras, Célia e Alice, embora considerem fundamental a importância da creche para a educação e o cuidado da criança, condicionaram a freqüência da criança cuja mãe que não trabalhe fora do espaço doméstico, à existência de vagas para todos.

Educadora: _ *Agora, como não tem essa disponibilidade, quer dizer, só aqui na creche, se fossemos pegar todas as que batessem na porta, era mais de cem crianças. Um dos meus objetivos é ajudar a mãe que quer ser ajudada, que tem que deixar o filho na creche, para poder trabalhar, para melhorar a vida dela e do filho. Nesse ponto, então, se ela não precisa trabalhar, ela tem que cuidar da criança. Porque eu acho que também um ponto muito importante é o apoio da*

mãe. Eu não acho justo, por não ter a vaga, entendeu? Deixar a criança aqui, tirando a vaga de quem, realmente, necessita, pra ficar em casa à toa e o filho, aqui. Isso eu já não concordo. (Célia)

Célia concorda com as colegas que seria melhor, para o desenvolvimento do filho e da mãe, que todas as crianças pudessem frequentar uma instituição de educação infantil. A diretora (e sócia fundadora) da creche pondera, porém, que, diante da inexistência de vagas para todos, ela precisa priorizar as mães que precisam mais. Um dos seus principais objetivos é ajudá-las. O foco da atuação da creche, aqui, diferentemente, do que está registrado no seu Projeto Político Pedagógico não é a criança, como sujeito social, mas a ajuda humanitária às mães *carentes*. Esta prioridade justifica-se na demonstração do esforço pessoal por parte da mãe trabalhadora para melhorar as condições de vida de sua família

Este posicionamento demonstra que persiste a concepção de que o cuidado e a educação das crianças pequenas devem ser assumidos por suas mães e por pessoas de “boa vontade”, que se dispõem a ajudá-las, por serem trabalhadoras *pobres*, mas esforçadas o que as torna dignas desta ajuda. Nesse enfoque, a Educação Infantil não é compreendida como responsabilidade social e prioridade do Estado, da família e da sociedade, mas como benefício oferecido àquelas que demonstram merecê-lo.

Alice, a princípio, concorda com Célia, mas depois pondera que é melhor, para a família e para a criança, a mãe trabalhar, a fim de melhorar as condições suas de vida. Para o filho, a opção ideal é permanecer em um ambiente adequado às suas necessidades:

Professora: *_ eu acho assim, se a mãe não trabalha, ela não tem necessidade de colocar o filho na creche, porque assim, acordar tão cedo, leva friagem, ainda que está esse frio aí. Se eu não trabalhasse, eu mesma cuidaria do B., sim. Só que eu acho mais vantagem a mãe trabalhar e deixar o filho na creche, que a renda da família vai aumentar mais e a criança está ali, bem cuidada. (Alice)*

Os conflitos e tensões dos diferentes significados, que a creche assume na vida das crianças, das famílias e das educadoras, resultam em uma visão ambivalente: ora a instituição é significada como um espaço negativo, um “criatório de crianças”, que corresponde, ainda, à visão produzida e cristalizada na história inicial da creche, ora como um ambiente de alegria, brincadeiras, aprendizado e desenvolvimento:

Mãe _ *Não...O ruim é que se eu pudesse conviver com ele 24h por dia, eu conviveria,né? Era o que eu mais queria, assim. Isso é o ruim. Mas eu sei que ele está sendo bem cuidado lá, então não é tão ruim, assim. (Adélia)*

Mãe _ Ah! Eu colocaria na creche, porque, como se diz, só com a mãe... Igual o B mesmo, ele teve, assim, um desenvolvimento, que... Nem eu, nem eu mesma (se estivesse) cuidando dele, ele estaria tão esperto... Ele sabe o endereço de casa todinho, pode perguntar pra ele. Ele sabe descer. Ele fala: “Mamãe, vamos descer, esse é o nosso ponto.” o da creche, ele já conhece! Se ele ficasse em casa o que ia acontecer? Ia faltar muita coisa. Não ia ter os amiguinhos pra brincar (...)
(Alice 1)

Por outro lado, às vezes, a creche se apresenta revestida de uma significação idealizada como instituição, onde atuam “especialistas” em crianças, que possuem um saber teórico e/ou vivencial, que lhes possibilita proporcionar cuidados e atendimentos “técnicos”, até, melhores do que os oferecidos pelos pais (ARAGÃO, 2001):

Professora: _ (Na creche) é mais bem cuidado do que com a mãe: tem hora pra dormir, pra almoçar, do banho. Eu vi isso lá. Nossa! Tem hora pra tudo, pra recreação, atividades. Lá em casa, às vezes o B. passa de hora de almoçar e, lá, não. É tudo certinho. Pra mim, assim, às vezes, eu gostaria de estar cuidando dele, assim, o tempo todo. Chega o final da tarde, eu penso: “Ah! Mas ele ficou o dia todinho, lá, né?” Mas eu penso: “Mas lá é bom. Ele está feliz, lá. Melhor do que estaria comigo.” É assim que eu penso. (Alice 1)

Apesar da creche, *locus* de nossa pesquisa, contar com uma proporção pequena de profissionais habilitados⁶⁴, a maioria delas proveniente do mesmo local social que as famílias usuárias da creche, pudemos perceber, em algumas falas, essa idealização da instituição e de suas educadoras.

4.2.5 – “As duas têm que estar unidas”: a interação família e creche

Existe um consenso nas falas dos profissionais e dos teóricos da educação com relação à importância da integração entre a família e as instituições educativas, para que possam atingir seus objetivos comuns. A família, geralmente, constitui-se o primeiro grupo, no qual a criança se insere, ao nascer. É ela que nomeia a criança, iniciando o processo de constituição da sua identidade. É, ainda, o grupo familiar que apresenta a criança ao mundo exterior e fornece, ou não, as bases materiais e afetivas para a sobrevivência do bebê.

⁶⁴ Poderíamos afirmar que quarenta por cento das educadoras são habilitadas para atuar na educação infantil (duas de cinco). Entretanto, essa porcentagem se reduz a zero, se considerarmos que uma das professoras possui apenas Curso Normal de Nível Médio e a outra se graduou em Pedagogia, quando o curso não oferecia habilitação para a docência na educação infantil. As outras três educadoras possuem apenas nível médio. Uma delas ainda cursa o Ensino Médio e outra cursa Licenciatura em Letras.

Quanto menor a criança, maior o nível de dependência com relação à família. Este é, geralmente, o primeiro grupo, social e afetivo da criança, que faz a mediação para que a criança possa participar de outros grupos. São os familiares, comumente um dos pais, que providenciam, ou não, o registro civil da criança - seu primeiro ato de cidadania. A partir dali, ela passa a ter existência legal, nome, sobrenome, nacionalidade. É esse grupo que lhe ensina as primeiras palavras e a introduz no universo simbólico e cultural. A família insere a criança em um credo religioso. Providencia sua matrícula em instituições educativas. Permite e possibilita que ela participe de outros grupos sociais, ou não.

Diante destas considerações, torna-se inadmissível qualquer ação educativa, que vise atingir a criança, desconsiderar sua família. Esse foi um ponto em que houve unanimidade nas posições das educadoras: a necessidade de que família e creche atuem juntas, na educação da criança. Todos os entrevistados falaram da importância de se conhecer a família da criança, seus problemas e suas necessidades, a fim de compreendê-la melhor e, assim, poder contribuir em sua educação:

Professora: *_ Eu acho que se a família trabalhar junto conosco vai assim ser um trabalho muito gratificante, mas tem que trabalhar de forma igual e falar a mesma linguagem (...)(Celina)*

Monitora: *_ Ter uma união pra ajudar a criança né? Às vezes, a criança chega aqui triste e tudo mais, chateada, aí tem um temperamento anormal. Às vezes foi um problema que aconteceu em casa e se a gente não tem aquela união com a mãe, não sabe. Aí, acha que a criança está teimosa e a gente acaba dando uma punição aqui, achando que foi algum problema dele. Mesmo que ele estava chateado ou bate no coleguinha, por algum problema que chateou ele, em casa. Se a gente não sabe, acha que é aqui mesmo. Aí, já é uma punição, que a gente não deveria fazer. Por isso que aqui, na creche, a gente tem uma união total com os pais. Os pais chegam aqui, na creche, e: “Olha, teve isso e isso assim, com ele.” Então, a gente já sabe como agir com ele, durante o dia todo. Acho que tem que ter essa união. (Carolina)*

Carolina fala da importância de ouvir os pais, para compreender a criança. Consideramos que seria importante também que pais e creche ouvissem a criança. Todos concordam que família e creche devem falar a mesma linguagem, entretanto, necessário se faz questionar: qual linguagem? A da família? A da creche? Ou a da criança? Ou nenhuma delas, apenas se repete a linguagem dos significados cristalizados e reificados pela ideologia dominante, sem criticá-los e sem desenvolver a capacidade de dizer e compreender a linguagem de cada um e do coletivo?

Educadora: *_ Eu acho que as duas tem que estar unidas. É lógico que não vamos falar a mesma língua, porque são várias mães (mães que eu falo é englobando pai e mãe. São várias cabeças para um só fim. Mas eu acho que*

com conversa, eu tive mães aqui que tiveram mudanças extraordinárias, depois que se envolveram na creche. Que nem eu falo: “A creche não é minha, a creche é nossa.” (...) Eu não funcionaria a creche, sem os filhos dessas mães e as mães não poderiam seguir suas vidas, sem a creche. Então nós temos que nos unir e falar de um jeito que todo mundo concorde, para um mesmo objetivo. Qual que é o objetivo: que a criança se estabeleça como ser humano, para seguir a vida mais pra frente. Eu acho que essa idade é a idade primordial para estruturar uma criança. (...) Mas eu acho que os dois têm que andar junto, tanto a família, como a creche. Se a mãe não confia no trabalho da creche, ela não tem que deixar na creche, entendeu? O que a creche pode fazer, se não concorda com a atitude da mãe, também nós não podemos expulsar uma criança, por causa disso, né? Nós temos que entrar num consenso, para que dê certo, pensando exclusivamente na criança. (Célia)

Embora as educadoras enfatizem a necessidade de atuar junto com os pais, falar a mesma linguagem, na entrevista de Célia, a forma de fazê-lo parece ser ensinar os pais a falar a linguagem da creche, pois se a mãe não confia no trabalho da creche, a proposta não seria avaliar o problema juntas, mas a saída da criança deste contexto. Se a creche discorda da família, a postura é diferente, existe a possibilidade de intervenção, mesmo que pacífica, na busca do consenso.

Na fala de Catarina, porém, sentimos um pouco mais de abertura para ouvir o outro e, não apenas ensinar, mas aprender com ele, respeitando as diferenças:

Educadora: _ Socializar. Pra você conseguir alguma coisa da criança, educar a criança, ajudar na educação da criança, pra educar, tem que ser ambas as partes. Tem que ser um conjunto, senão não consegue. Você tem que educar, fazendo uma parceria entre a creche e a mãe, sem que elas sintam que você está coagindo elas, sendo uma intrusa, na vida delas. Tem várias formas de você fazer isso com o ser humano. Tem que ser amiga, ser presente, parar cinco minutos para ouvir a mãe. Às vezes, ela chega perturbada do emprego, do desemprego, ou do marido, que fez alguma coisa, ou até mesmo que não tem marido, ou a filha está doente. Você tem que ser maleável. Você tem que conversar. Você tem que ouvi-la, porque, às vezes, ela vai te ajudar. Você vai aprender com ela e ela vai aprender com você. Uma coisa que ela fala, em casa, te ajuda a educar o filho dela, na creche. Então tem que ser um conjunto. Se não for um conjunto, não resolve. Você passa a participar da família, que é um trabalho que a gente faz aqui, que nem todas as creches fazem. É participar a família. Elas acham que a gente não deve envolver e que o profissional é profissional e família é família. Eu discordo, porque, se eu não conhecer a família da criança, eu só vou torturar a criança, dentro de uma creche, psicologicamente. Porque, a partir do momento que eu conheço a vida de uma criança, da mãe, eu vou saber como lidar com ela, desde o momento que ela chega no portão. (...) Então é necessário que conheça os pais, sim. Se você faz um trabalho social, você vai saber como conversar com a mãe, como lidar, como cobrar. Não é só chegar na porta e cobrar satisfação do pai, se você não sabe qual é a situação dele. (Catarina)

A família existe em um contexto sociocultural. As relações que estabelece com o mundo externo determinam, decisivamente, a maneira que o relacionamento entre seus membros se constitui e como os desenhos familiares se configuram. A época histórica, a

cultura, com seus valores, conceitos e preceitos marcam a vida da família. As questões macroeconômicas constituem-se em fatores que favorecem ou impedem que determinadas famílias se articulem para atender às necessidades de seus membros.

As famílias *pobres* têm sido, sempre, as mais penalizadas, nos momentos de crise. Elas têm assumido, muitas vezes, o rótulo de “violentas”, “desorganizadas” ou “ignorantes”, o que justifica atitudes de exclusão das decisões quanto ao processo educativo de seus filhos. A nova legislação educacional estabelece como direito da família participar das instâncias decisórias nas instituições educativas. Entretanto, o histórico afastamento das classes populares dos processos políticos dificulta sua mobilização para exigir o direito de exercerem o papel de sujeito na educação das gerações mais novas e no processo de superação das condições de desigualdade social a que estão submetidos, bem como de atualizar e desenvolver suas potencialidades.

As instituições de apoio à família, como a creche, devem reconhecer e respeitar seus padrões internos de organização, seus vínculos, estruturas, limites de atuação e significados peculiares (SOUSA e PERES, 2002).

Sem este respeito, inviabiliza-se qualquer possibilidade de diálogo e atuação conjunta. O diálogo só pode existir entre dois sujeitos. Quando um dos interlocutores assume a posição de objeto, o que ocorre é um monólogo. A viabilização do diálogo entre a família e a creche passa por uma mudança de mentalidade, a fim de possibilitar aos pais e educadoras a possibilidade de emergir de suas situações concretas de vida, para se assumirem como sujeitos de sua história.

O diálogo produz e é produto, ao mesmo tempo, de uma reflexão coletiva corajosa sobre a realidade, que possibilita romper o medo da mudança. Por isso, Freire (1980) afirma que a educação é um ato de amor e um ato de coragem, porque não teme o debate e o enfrentamento. Não varre os problemas para debaixo do tapete, mas os expõe, para que se possa enfrentá-los.

Nesse sentido, existem vários pontos que precisam ser explicitados entre as famílias e a creche, para que se possa realmente construir uma relação dialógica entre elas. A principal é a postura paternalista da instituição, que trabalha para a família e não com a família. O Projeto Político Pedagógico da instituição, por exemplo, não foi produzido pelo coletivo dos educadores e pais.

O papel da família, da creche e do Estado no cuidado e na educação da criança, também, deve ser problematizado, entre os sujeitos, para que se conscientizem dos seus direitos como cidadãos e possam se organizar na luta pela sua garantia.

Perguntamos aos entrevistados se, além do pai e da mãe, mais alguém teria responsabilidade com o cuidado e a educação da criança. A maioria das pessoas sequer entendia o sentido da pergunta. Foi necessário indagar sobre o papel do Estado e da sociedade que, pela legislação, devem dividir com a família a responsabilidade com a criança. As respostas foram muito vagas. Como as famílias, praticamente, não encontram nenhuma base de apoio, além de si mesma, para o cuidado e educação de seus filhos, os entrevistados, geralmente, não conseguiam imaginar qual seria a atribuição da sociedade e do Estado com relação às crianças. Algumas falas expressam esse hiato:

Mãe _ *Olha realmente, a gente deveria ter um apoio. Também é importante, né? a gente ter alguma... Mas tudo é pago, né? Tinha que ter uma coisa gratuita para estar auxiliando as mães. Eu sei que tem. Tem pela OVG, mas até gente conseguir, correr atrás e conseguir. Tem ter tempo também de correr, né? É importante também.* (Anália)

Pai _ *No meu ponto de vista, seria manter a ajuda a cada um, sei lá... E .. Eu acho que é isso: procurar ajudar. Tanto faz a igreja, como o estado, pai e mãe se unirem pra dar educação pros filhos, né? que, hoje, é a melhor coisa que se faz hoje.* (Aurélio)

A maioria dos entrevistados reforçou a importância da creche na educação de seus filhos, como, praticamente, a única instituição de apoio à família. Houve algumas referências a igrejas, à Organização das Voluntárias de Goiás - OVG, ao Conselho Tutelar, mas sempre falando da dificuldade de conseguir alguma ajuda de organismos públicos e/ou comunitários.

Uma das educadoras, que também é mãe respondeu da seguinte maneira à indagação sobre qual seria a responsabilidade e a tarefa do Estado com relação às crianças pequenas:

Professora: _ *Fazer mais creche, para a mãe ter um lugar bom pra deixar o filho seguro. Antes, quando eu trabalhava, em outro lugar, eu já deixava de bom coração. Agora que eu estou trabalhando, lá, e vejo o cuidado que eles têm lá dentro, eu não tenho aquela culpa de ter deixado ele. Se eu tivesse outro filho, eu deixaria na creche, novamente. Eu nunca tive culpa de deixar o B. na creche, eu nunca tive aquela consciência pesada, assim, sabe? Mesmo se eu fosse rica, eu fazia questão de deixar, na creche.* (Alice 2)

As educadoras (principalmente aquelas vivenciam os dois papéis – profissionais e usuárias de creche) valorizam o apoio que a instituição de educação infantil representa para

a família da classe trabalhadora. Elas demonstram perceber sua contribuição para a educação e o crescimento de seus filhos e de seus alunos. Destacam o trabalho das professoras para isso, mas assinalam, também, que, independente delas, o convívio com as outras crianças favorece muito o aprendizado e o desenvolvimento da criança. Elas percebem, ainda, o quanto este trabalho é importante para elas mesmas como mães, como educadoras e como pessoas, nunca parem de crescer e aprender com o outro. Daí, apontarem como tarefa do Estado na construção e a manutenção de creches para as crianças e suas famílias possam usufruir deste equipamento social.

Compreendemos no contato que estabelecemos com os sujeitos da pesquisa, que a creche, em algumas situações, tornou possível a manutenção dos laços familiares. No caso do pai que cuida de seu filho sozinho, esta instituição representou uma melhoria considerável em sua vida que, segundo seu depoimento, estava muito difícil com a partida da mãe da criança:

Pai _ *No meu caso, que está acontecendo agora, consegui, né? Quando a gente consegue alguém pra apóia, pra apoiar a família, igual no meu caso, né? que tava tão difícil pra mim, a creche, né? (Aurélio)*

Carolina, que passou grande parte de sua infância na mesma creche em que atua, hoje, como professora, deu um depoimento que demonstrou como, na creche ela pôde vivenciar uma infância que se aproxima do “mito da criança feliz”:

Monitora: _ *Eu fui criada aqui dentro né? Foi só brincadeira, só alegria, foi só cantar, só brincar, brincar de casinha. Eu brinquei até os meus 12 anos e aí comecei a querer ajudar aqui na creche e tudo mais... Eu brincava o tempo todo. Pra mim não tinha tempo ruim, não tinha momento... nada... (Era) só brincar, brincar, brincar. (Carolina)*

CONCLUSÃO

Criança feliz, feliz a cantar
Alegre a embalar
Seu sonho infantil.
Oh! Meu bom Jesus,
Que a todos conduz,
Olhai as crianças do nosso Brasil!
(Carequinha)

Cresci cantando as cantigas do palhaço Carequinha e tantas outras que identificavam a infância como o reino da fantasia, da inocência e da felicidade. O mito da criança feliz povoava minha imaginação e minha visão do mundo. Logo, percebi que esse reino era cercado por altos muros e que em seus castelos poucos podiam penetrar. Pude ver que as crianças, no seu interior, também eram tolhidas e que era difícil para elas enxergarem para além. A pouca visibilidade possibilitada pelas frestas do pesado portão só aumentava a distância e os mitos que cercavam e separavam o mundo de dentro e o de fora.

Os mitos – parte do universo semiótico - refletem a realidade social, mas, ao se legitimar e se tornar hegemônicos, tornam-se constituidores dessa realidade. Ao se cristalizar um modelo de infância, negam-se e marginalizam-se aqueles que não se encaixam nesse modelo, considerando-os como desvios. Os mitos povoam, também, o imaginário de quem não corresponde a eles, contribuindo para que construam uma identidade marcada pela ausência. (BERGER e LUCKMANN, 1993)

Ao questionar o mito da infância feliz construído pela modernidade, pretendi contribuir para a tomada de consciência da infância real, com todas as suas nuances e cores, possibilidades e contradições. Olhando a realidade de frente, podem-se pensar soluções para seus desafios. Essa é uma tarefa revolucionária que se impõe aos ativistas da infância⁶⁵: desvelar a realidade da criança, hoje, para poder transformá-la. Essa práxis revolucionária, porém, deve envolver seus protagonistas: as crianças, numa prática política

⁶⁵ Termo utilizado por Kramer (2003b)

emancipadora. Como nos ensinou Freire (1980): só se educa para a liberdade, numa educação como prática da liberdade.

Questionar o mito da infância feliz não significa negá-lo, mas dialogar com ele, apontando suas contradições. Segundo Vermont (1999), *Mythos*, em grego, refere-se a uma palavra formulada, que pode se tratar de uma narrativa, de um diálogo ou da enunciação de um projeto. A infância feliz permanece enquanto projeto e utopia. Ao propor o rompimento com a concepção moderna de criança e adoção de uma nova, que considere seu papel de sujeito social, procuramos apontar, acima de tudo, para a possibilidade de se construir uma sociedade que garanta a todas as crianças o direito de ser feliz.

Desde o final do século XIX, a sociedade civil e o meio político vêm enfatizando a discussão dos problemas da infância no Brasil. Este debate político tem sido acompanhado pelo aprofundamento teórico desse tema por diferentes áreas do conhecimento científico. No entanto, muitas crianças continuam vivendo em condições de vida desumanas, enfrentando situações adversas que vão desde o trabalho infantil até o abuso e a exploração sexual, apesar do alardeamento, ao nível do discurso e das teorias e da legislação com relação à necessidade do respeito aos seus direitos.

Não há direito sem obrigação, por isso, permanece o desafio de a sociedade civil assumir-se como protagonista da história na exigência do respeito dos direitos da infância. Com relação à educação infantil, os educadores e pais devem permanecer coesos, na luta para que sejam efetivadas as leis que asseguram o direito das crianças de zero a seis anos ao atendimento em locais que lhes permitam vivenciar plenamente sua infância, sem a imposição de práticas cristalizadas e inflexíveis. O Estado e a sociedade têm o dever de assegurar-lhes espaços para a interação com adultos e com outras crianças, de vivência de práticas e emoções que possibilitem a ampliação de seu repertório cultural e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com a mediação de profissionais bem preparados para lhes garantir o pleno gozo de seu direito de viver de forma digna e prazerosa.

Na política educacional brasileira, constatamos avanços e recuos na garantia dos direitos das crianças à educação infantil. Os avanços devem-se à articulação da sociedade civil, que assegurou várias conquistas na Constituição Brasileira, no ECA e na LDBEN. Entretanto, os educadores e pais não podem permitir o enfraquecimento de sua articulação

em defesa da educação infantil, a fim de desacomodar o poder público exigindo uma política específica de financiamento de creches e pré-escolas.

Para garantir uma Educação Infantil com a qualidade necessária, são indispensáveis recursos para a sua viabilização, portanto, para evitar retrocessos, é importante que as entidades da sociedade civil organizadas em defesa dos direitos da criança permaneçam mobilizados, durante o processo de elaboração e aprovação da Lei Complementar que regulará o FUNDEB. Faz-se necessário que a sociedade civil se assenhere dos mecanismos de controle previstos na própria legislação que criou a nova sistemática de financiamento da educação para mudar os rumos da política educacional e garantir o avanço do direito da criança pequena à educação infantil com a qualidade que ela merece como cidadã, sujeito de direitos e prioridade da família, da sociedade e do Estado.

Do mesmo modo que os educadores e pais devem continuar denunciando o que vem acontecendo, tanto no nível da legislação, das políticas de Estado e de governos, como no cotidiano das instituições de educação infantil, continua imprescindível a realização de estudos, pesquisas e projetos que contribuam para a compreensão da história das concepções, das pessoas e das instituições que cuidam e educam a criança pequena, no Brasil. Acreditamos que a compreensão da realidade e de suas múltiplas determinações é um importante passo para sua transformação.

Durante o percurso de nossa pesquisa, reafirmamos nossas convicções sobre a historicidade das concepções e práticas relativas à infância e às instituições responsáveis por sua educação – família e creche. Esta postura exigiu um compromisso de nossa parte de nos inserir nos meios sociais em que essas concepções e práticas se constituem, para tentar compreendê-las na totalidade concreta em que se constroem e se redimensionam. Conhecer a história das concepções das pessoas e das instituições nem sempre pode resolver seus problemas, mas ajuda a compreendê-los. Acreditamos que a compreensão da realidade e de suas múltiplas determinações é um importante passo para sua transformação.

Compreendemos a criança como sujeito social, que já nasce inserida em um determinado contexto histórico-cultural e, portanto, só pode ser percebida e analisada nas complexas relações que estabelece com o mundo do qual faz parte. A família, nas suas diferentes configurações, tem sido historicamente o primeiro meio e grupo social, no qual a criança se insere. Mediante os cuidados que as pessoas desse grupo social prestam ao bebê,

ele é introduzido em sua cultura e em seu meio e se constitui como pessoa humana. Por isso, a família foi o eixo articulador do estudo acerca da infância, que desenvolvemos

Procuramos desvelar o olhar da família sobre as políticas públicas e as práticas educativas das instituições de atendimento à infância. Optamos por pesquisar como estas concepções eram construídas por familiares e educadoras de crianças atendidas em uma creche filantrópica, em função que da importância da filantropia na história das políticas públicas para a infância no Brasil.

Constatamos em nossa pesquisa, que a história é dinâmica e que os fenômenos não estão isolados, mas são sínteses das múltiplas determinações da realidade mais ampla. Uma creche filantrópica situada no Brasil do Século XXI não tem a sua prática educativa fundamentada apenas nas concepções que nortearam o surgimento das creches no Século XIX. As relações sociais de produção sofreram profundas transformações, que alteraram a forma que as pessoas vivem e relacionam, o que marcou decisivamente sua maneira de sentir e compreender o mundo e a si mesmas. As lutas das mulheres, dos educadores e dos ativistas da infância promoveram a aprovação de novas leis que regulamentam as relações familiares e a educação infantil. Dialeticamente, as mudanças na legislação afetam as concepções das pessoas sobre infância e família como confirmamos em nossas entrevistas. Coexistem diversos olhares e sentimentos com relação à infância, à família e à creche.

Na trajetória histórica das duas instituições – família e creche – a infância tem assumido maior relevância. Este processo, entretanto, não é linear, mas é marcado por avanços e recuos. A fala das pessoas está permeada por contradições. Os anseios de mudança mesclam-se à insegurança diante do novo e ao desejo de permanecer seguro no aconchego das velhas relações familiares e educativas, que só existem na memória e nas representações. O mundo muda constantemente e os seres humanos são os artífices destas mudanças.

Percebemos na fala dos familiares e das educadoras das crianças, atendidas pela creche, que se constituiu no *locus* de nossa pesquisa, a interiorização de imagens idealizadas da infância, da família e da creche. Entretanto, na medida em que as conversas iam se aprofundando, percebíamos que as pessoas tinham consciência de muitos problemas que vividos, na contemporaneidade. Não houve, porém, críticas relevantes quanto ao atendimento daquela entidade educativa. Levantamos a hipótese de que esta ausência de críticas advém da natureza jurídica da creche, que é filantrópica, isto é uma entidade

particular, porém, sem fins lucrativos. As relações da instituição com as famílias e com o poder público são marcadas por sérias contradições. As famílias são consideradas parceiras na educação da criança e chamadas a colaborar na manutenção da creche, principalmente nos momentos de crise financeira. Entretanto, não participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico, da gestão pedagógica e/ou administrativa da instituição.

Além disso, a situação de pobreza em que vive grande parte das famílias dificulta a percepção da precariedade das condições de atendimento na creche. Historicamente, políticas públicas e ações filantrópicas de atendimento às crianças e famílias das classes populares têm sido marcadas por atitudes de descaso. A esta parcela da população são oferecidos serviços públicos em condições desumanas, tanto nas áreas de saúde, habitação, transporte como de lazer e educação: serviço *pobre* para pessoas *pobres*. Os usuários destes serviços, no entanto, não se consideram com o poder de exigir melhores condições, pois, na maioria das vezes, eles lhes são apresentados como benefícios ou *dádivas*, ao invés de um direito, que lhes compete como cidadãos.

Na relação dos usuários com a creche existe um outro agravante que dificulta o posicionamento crítico e propositivo: a concepção ideológica de que a responsabilidade com o cuidado e a educação é tarefa da família. Desse modo, exime-se a sociedade e o Estado de seu papel social nesta área essencial para qualquer sociedade.

As relações das famílias e profissionais da creche filantrópica com o poder público são extremamente contraditórias. Por força da nova legislação educacional, as creches (e instituições similares) e pré-escolas passaram a se incorporar aos sistemas educacionais como primeira etapa da Educação Básica. O Conselho Municipal de Educação assumiu a tarefa de normatizar a Educação Infantil, no município de Goiânia, e fiscalizar as instituições educativas. Desde então, as diversas creches particulares e/ou filantrópicas tiveram que se adequar às exigências legais, para manter o seu funcionamento. Várias foram fechadas, outras sofreram intervenções e algumas estão passando por este processo de adequação.

A instituição em que realizamos nossa investigação faz parte deste universo e procura se adaptar às novas exigências. Entretanto, os órgãos públicos não oferecem o apoio, financeiro ou pedagógico necessário, para que o serviço prestado às crianças e às famílias tenha a qualidade a que elas têm direito. A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza apenas uma professora de seu quadro, com formação em Pedagogia, para

atuar com as crianças de quatro a seis anos, no período matutino. A instituição não consegue mais professoras, nem mesmo auxiliares educativos (que têm formação de nível médio), para trabalhar com as crianças menores. Diante disso, as profissionais que atuam com as crianças de zero a três anos são contratadas pela mantenedora da instituição, em número insuficiente, com salários muito baixos e com uma jornada de trabalho exaustiva.

Considera-se a creche como instituição Rede Municipal de Educação quando há interesse do poder público, por exemplo, para aumentar as estatísticas referentes ao número de crianças atendidas no município e de instituições que prestam este atendimento. Entretanto, quando a instituição precisa de apoio, ela é considerada particular e, como tal, tem que solucionar seus problemas, no âmbito interno principalmente quanto à necessidade de recursos humanos e financeiros. O compromisso e o apoio do poder público não aumentaram na mesma proporção que suas exigências.

As exigências do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria de Educação Municipal demonstram pertinência e têm contribuído para que as educadoras revejam suas práticas e proponham a estudar e se qualificar, o que repercute de maneira positiva para as crianças, para as famílias e para as próprias profissionais. O que questionamos, porém, é a falta de apoio governamental para que sejam feitas as necessárias modificações, na estrutura física, organizacional e pedagógica das instituições infantis comunitárias.

Um aspecto fundamental nesse processo é a formação das professoras para essa etapa da Educação Básica, que tem especificidades, que devem ser consideradas e respeitadas. Para atuar em um estágio fundamental para a constituição do ser humano, é necessária uma qualificação ao nível da formação inicial e continuada, que extrapole as ações pontuais e emergências. É impossível oferecer um atendimento de qualidade, se os profissionais, que atuam no cuidado e educação das crianças pequenas, não estiverem conscientes de seu papel e equipados teórica e metodologicamente para sua tarefa. Não basta boa vontade e *amor* pelas crianças.

A valorização da criança e a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, que se estabelecem na atual legislação, implicam em maior exigência na formação dos educadores que atuam com as crianças pequenas. Para que a Educação Infantil corresponda às suas finalidades educativas, não basta exigir das instituições espaço físico, condições de higiene, limpeza e alimentação adequadas. É necessário que os profissionais que atuam com crianças pequenas tenham condições dignas de trabalho, que lhe permitam investir no

seu próprio desenvolvimento intelectual, cultural, ético, estético e político, para que possam, desse modo, constituírem-se em agentes de construção de uma educação infantil de qualidade. Sem essas condições, a legislação que assegura à criança o direito à educação infantil torna-se letra morta.

As educadoras que participaram de nossa pesquisa demonstraram dificuldade de distinguir a vida profissional e a pessoal, que se perpassam a todo instante. O espaço da creche é onde vivem a maior parte do seu tempo e onde seus próprios filhos são educados. Mas é, também, o espaço em que exercem sua atividade profissional e elas assumem que tentam realizá-las com competência. Existe uma série de expectativas próprias, das famílias e da sociedade, com relação a sua atuação educativa, que elas sentem necessidade de corresponder.

As condições de trabalho inadequadas e a falta de formação profissional e de condições objetivas de trabalho não foram colocadas pelas educadoras como empecilhos, mas como desafios que elas têm que vencer. Em suas entrevistas, elas demonstraram não considerar que o Estado tem o papel de respaldá-las em seu trabalho. Elas só reclamam quando a Secretaria Municipal deixa de repassar o valor estipulado pelo convênio, que não excede a vinte e cinco reais mensais por criança.

As profissionais da creche pesquisada demonstraram o desconhecimento de seu direito de exigir do poder público melhores condições de trabalho. Este fato pode ser decorrência da falta de qualificação profissional, que dificultaria a construção de sua identidade como professoras e o reconhecimento de serem merecedoras de salários e condições dignas para o exercício de sua tarefa educativa. Outro fator desta desmobilização pode ser relacionado à natureza jurídica da instituição filantrópica, que vive a tensão da indistinção entre público e privado.

Constatamos que o envolvimento das famílias na instituição de educação infantil restringia-se às reuniões de pais e mestres, à organização de festas por ocasião das tradicionais datas comemorativas, ou ao socorro, nos momentos de dificuldades financeiras. Esse nível inicial de participação deve ser superado, pois é fundamental que se construam e que se mantenham mecanismos de inserção das famílias na organização das

práticas educativas das instituições e na proposição de políticas públicas que efetivem os direitos das crianças ao atendimento de qualidade.

Todos os entrevistados de nossa pesquisa enfatizaram a importância da família para a educação da criança. Poucos deles, porém, apontaram a necessidade de se constituírem equipamentos de apoio acessíveis para que ela possa ser fortalecida e confirmada na sua tarefa social de educar as gerações mais novas. Os poucos organismos, além da creche, relacionados pelos familiares das crianças como apoio às famílias foram considerados de difícil acesso, por serem particulares e, portanto, distantes do poder aquisitivo da família de baixa renda, ou por serem morosos no atendimento, demandando um tempo que o pai ou a mãe trabalhadora não dispõem.

As creches e pré-escolas são importantes equipamentos sociais de apoio à família e têm conquistado gradualmente o reconhecimento da sociedade pelo importante papel que desempenham não apenas na guarda, mas, também, na educação de crianças pequenas. Estas instituições têm deixado de ser vistas como um *mal necessário* para atender os filhos das mães trabalhadoras que não têm alternativas além de *abandonar* os filhos na creche no período em que trabalham para garantir sua sobrevivência. As teorias educacionais e psicológicas demonstram a validade da interação das crianças com outras crianças e com adultos preparados para acolhê-los e educá-los a partir de suas necessidades, interesses e direitos, hoje, assegurados por força da lei. Também os familiares das crianças reconhecem o valor educativo da creche, na medida em que algumas mães afirmaram que, mesmo que independente da necessidade financeira do trabalho fora do lar, gostariam de manter seus filhos na creche.

Importa ressaltar, porém, que a entrada da criança em uma instituição educativa, fora do âmbito doméstico gera conflitos e tensões, no interior da família. Sentimentos ambivalentes foram demonstrados pelos pais, em nossa pesquisa. A creche é percebida como um espaço educativo importante para seus filhos para sua família, entretanto, é significada, também, como o local da separação e do abandono. Acreditamos que, para a superação desses conflitos, suas funções precisam ser explicitadas. Para tanto, o trabalho de apoio à família, nas instituições de educação infantil, precisa superar o assistencialismo e integrá-la na ação educativa realizada com a criança. Quando a família se sente co-responsável, se une aos educadores para assegurar os direitos das crianças. Os familiares das crianças usuárias da creche investigada, apesar de não assumirem este perfil,

demonstraram, em suas falas, um grande interesse pela educação de seus filhos. É preciso promover alternativas que superem a visão assistencialista, na relação entre educadoras e pais, a fim de possam construir juntos condições mais favoráveis para o desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade.

É tarefa do Estado, principalmente no nível municipal, elaborar políticas consistentes para cumprir a lei e atender às crianças de zero a seis anos de todas as camadas sociais, cujas mães trabalhem fora do lar, ou não. A creche pode constituir-se em um espaço articulador das políticas públicas para a infância, nas diversas áreas – educação, saúde, assistência social, lazer, cultura.

A família pode e deve ser uma parceira privilegiada para que as instituições de educação infantil tornem-se realmente promotoras dos direitos da criança. Para tanto, é necessário resgatar a história assistencial da creche, com o objetivo de superá-la e construir um futuro melhor do que foi o passado das instituições de educação infantil brasileiras. Neste sentido, as políticas públicas para a infância não podem excluir a família - uma das grandes interessadas no processo de consolidação de uma educação infantil de qualidade. Entretanto, ela precisa deixar de ser considerada como mera usuária de um benefício, caritativo, assistencial ou filantrópico e passar a ser vista como parceira na conquista de condições dignas de vida e de desenvolvimento para todas as crianças brasileiras.

IV - BIBLIOGRAFIA

ADORNO, S. Criança: a lei e a cidadania. In: RIZZINI, I. (org.) *A criança no Brasil hoje. Desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993. p. 102-12

ADORNO, S. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, J.S. (org.) *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991. p. 181-208

AGUIAR, A. R. de. *O processo de aquisição de conhecimentos pela criança através da linguagem*, 2004. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ALENCASTRO, L. F. de. Vida privada e ordem privada In ALENCASTRO, L. F. de. (org. do volume) *História da vida privada no Brasil: Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo Companhia das Letras, 1997, p. 11 a 94. (História da vida privada no Brasil: 2)

ALGRANTI, Famílias e vida doméstica In: SOUZA, L. de M.(org. do volume) *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo Companhia das Letras, 1997, p. 83-154. (História da vida privada no Brasil: 1)

ALMEIDA, J. S. “Nada sei; nunca li letras”: as mulheres na educação escolar brasileira. In. ALMEIDA, J. S. (org.) *Estudos sobre a profissão docente*. São Paulo: Cultura acadêmica Editora, p. 116-170

ALMEIDA, J. S. *Mulher e educação: a Paixão pelo Possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALMEIDA, Ordália Alves de. Artefatos legais da Educação Infantil: dos direitos conquistados aos direitos não garantidos. In: *Ícone Educação*. Uberlândia: UNITRI. v. 9, nº 1e 2, p. 209-218, 2003.

ALTOÉ, S. *De menor a presidiário: a trajetória inevitável?* Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

ALVES, A.J. Meninos de rua e meninos da rua: estrutura e dinâmica familiar. In: FAUSTO, A.; CERVINI,R. (org.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.

AMAS. *Família de crianças e adolescentes: diversidade e movimento*. Belo Horizonte: Associação Municipal de Assistência Social, 1995.

- AMORIN, K., VITÓRIA, T. e ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Rede de significações: perspectiva para a análise da inserção de bebês na creche. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, p. 115-144, março de 2000.
- ANDERY, M. A. P. A. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 9 ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2000.
- ARAGÃO, Regina Orth de. A psicanálise no campo da Educação Infantil: uma aplicação possível. In: *Em aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, 70-77, julho de 2001,
- ARANTES, Antônio Augusto et al. *Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.
- ARAÚJO, D. S. Ser criança ou adolescente, no Brasil, hoje. In.: *O papel do jogo no desenvolvimento de crianças e adolescentes da classe trabalhadora, numa perspectiva sócio-histórico-dialética*. 1996a. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira), Universidade Federal de Goiás. Goiânia.
- ARAÚJO, D. S. O papel do jogo no desenvolvimento de crianças e adolescentes da classe trabalhadora – refletindo a experiência da Aldeia Juvenil . *Estudos*, Goiânia, v. 26, n.1, p. 33-56, 1999a.
- ARAÚJO, D. S. O papel do jogo no desenvolvimento da criança na perspectiva de Vygotsky e Leontiev. *Revista Educativa*, Goiânia, v.2, n.2, p. 95-114, 1999b.
- ARAÚJO, D. S. As contribuições de Henri Wallon ao estudo do jogo no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Revista Educativa*, Goiânia, v.3, n.1, p. 27-41, 2000.
- ARAÚJO, D. S. e ANDRADE, V. A. O perfil da criança de 0 a 6 anos: quem cuida e educa a primeira infância In: SOUSA, Sônia M. Gomes e RIZZINI, Irene (coord.) *Desenhos de família - Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Cânone Editorial. Goiânia, 2001. p.137-172
- ARAÚJO, D. S. e BARBOSA, I. G. Educação infantil: construção e negação do direito da criança cidadã. *Anais do VII EPECO – Encontro de Pesquisa da Região Centro-Oeste*, Goiânia: Editora da UCG, 2004. CD-ROM
- ARAÚJO, V. C. de. *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 1996b.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARRETECH, M. Relações federativas nas políticas educacionais. In: *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n.80, p. 25-48, setembro de 2002.
- AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação

municipal. . In: *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n.80, p. 49-72, setembro de 2002.

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado - o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAGNO, M. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BASÍLIO, L. C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente In: BASÍLIO, L. C. e KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p.19-28.

BAKHTIN, M. (Volochnikov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4.ed., São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, I.G. *Formação de conceitos na pré-escola: uma versão sócio-histórico-dialética*, 1997. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo.

BARBOSA, I.G. *Psicologia sócio-histórico-dialética e pedagogia sócio- histórico-dialética: contribuição para o repensar das teorias pedagógicas e suas concepções de consciência*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

BERQUÓ, E. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: NOVAIS, F. A. (org. da coleção) SCHWARCZ, L. M. (org. do vol.) *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 411-439. (História da vida privada no Brasil: 4)

BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BHERING, Eliana. Percepções de Pais e Professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. In: *Contrapontos: Revista da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI*, v. 3, n. 3, set/dez. 2003.

BHERING, Eliana; De NEZ, Tatiane B. Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 18, n. 1, p. 63-73, Jan - Abril 2002.

BILAC, E. D. Família: algumas indagações. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. de (org.). *A família contemporânea em debate*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Educ, 1995. p. 29 -38.

BIKLEN, Sari Knopp, *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e*

aos métodos. Portugal: Porto Ed., 1994.

BRASIL *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional, *Estatuto da criança e do adolescente*. Lei Federal n. 8.068. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, *Referencial Curricular para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL Parecer CNE/CP n. 05 de 13 de dezembro de 2005, que institui as *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*, Brasília: CNE, 2005.

BRASIL Resolução CNE/CP n. 01 de 15 de maio de /2006, que institui as *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*, Brasília: CNE, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil* Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional, *Lei 11.274* de 06 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional, *Lei 11.114* de 16 de maio de 2005, que torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2005.

BROUGERE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CALDERON, Adolfo I. & GUIMARÃES, Rosamélia F. Família: a crise de um modelo hegemônico. In; *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 46, 1994.

CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F. e FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CANEVACCI, Massino. (org) *Dialética da família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CANESIN, M. T. *Introdução ao método em ciências sociais educação*. Goiânia: Ed. Da

UCG, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion e BRIGNOLI, Héctor Peres. *História Econômica da América Latina*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CARONE, Iray. A dialética marxista: uma leitura epistemológica. In: LANE, Sílvia e CODO, Wanderley. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 20-30

CAROSI, E.G.M. As relações familiares e o direito de família no século XXI. In: *Revista da Faculdade de Direito*, Caxias do Sul, nº 12, p. 47-66, 2001/2002.

CARVALHO, Luís do Nascimento. *Infância e espaço urbano: significados e sentidos de morar em posse urbana para crianças com idade entre sete a onze anos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

CARVALHO, M.C.; PEREIRA, I. O protagonismo do movimento social de luta pela criança. *Revista do Fórum DCA*, n.1, p. 07-10, 1993.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez/Educ. , 1995.

CASTRO, L. R. de Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, L. R. de (org.) *Infância e adolescência na sociedade do consumo*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1999. p.23-53.

CASTRO, L. R. de Consumo e infância barbarizada: elementos da modernização brasileira? In: CASTRO, L. R. de (org.) *Infância e adolescência na sociedade do consumo*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 1999. p.54-74.

CERISARA, A. B. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na educação*. 2 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da educação. Série 1. escola, v.16)

CLÍMACO, A.A.S. *Repensando as concepções de adolescência*. 1991 Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo.

CIDH/OEA. *A infância e seus direitos: no sistema interamericano de proteção dos direitos humanos*. São Paulo: NEV-USP

COELHO, V. P. O trabalho da mulher, relações familiares e qualidade de vida. In: *Serviço*

Social e Sociedade, nº 71, p. 63-79, set. 2002.

COLER, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.

COMÊNIO, J. A. *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3. ed., Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, s/d.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. In: *Revista Brasileira de Educação*. Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, n. 16, p. 48-67, 2001.

CUPOLILLO, M.V.; COSTA, A. DE O. B. e PAULA, J. T. S. de Os avós como suporte na criação dos netos In: SOUSA, Sônia M. Gomes e RIZZINI, Irene (coord.) *Desenhos de família - Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Cênone Editorial. Goiânia, 2001. p. 137-172

D'A ROS, S. Z. *Pedagogia materna e relações sociais*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1997.

DELGADO, A. C. C. Como as mães de uma creche domiciliar percebem o trabalho de tomar conta de crianças? In: *Revista Brasileira de Educação*, Fundação Carlos Chagas, Rio de Janeiro, n.28, p. 151-173, 2005.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... In: *Em aberto*, julho de 2001, Brasília, v. 18, n. 73, 11-27

D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, M. de (org.): BASSANEZI, C. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 223-240

DONZEZOT, J. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n.80, p. 235-254, setembro de 2002.

DUMONT, C. O trabalho infantil no mundo: o que fazer? *Revista do Fórum DCA*, n.1, 1993.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Vitória, 1964.

ENGUITA, M. F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FALCI, M. K. Mulheres no sertão nordestino. In: PRIORE, M. de (org.): BASSANEZI, C.

História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997. p. 241-277

FALEIROS, V. de P. Infância e processo político no Brasil In: RIZZINI, I. e PILOTTI, F. (org.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Úrsula, AMAIS Livraria e Editora 1995.

FARIA, A. L. G. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS FILHO, L. M. de. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FAUSTO, A.; CERVINI, R. (org.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, I. (org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 5 ed. São Paulo: Papirus Editora, 1995.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GHIRALDEI JR, Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade* São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 61-81

FIGUEIREDO, L. Mulheres nas Minas Gerais. In: PRIORE, M. de (org.): BASSANEZI, C. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 141-188

FONSECA, C. Ser mulher, mãe e pobre. In: PRIORE, M. de (org.): BASSANEZI, C. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 510-555

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento In: FREITAS, M. T. , JOBIN, S. e KRAMER, S. (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003. 26-38 (Coleção questões da nossa época, v. 107)

FREITAS, M. T. JOBIN, S. e KRAMER, S. (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época, v. 107)

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1985. p. 69-90

FOULCAUT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDEI JR, Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade* São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 83 – 99
- GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1985. p. 91-115
- GARCIA, F. L. *Introdução crítica ao conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional no neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOMES DA COSTA, A.C. *De menor a cidadão: notas para uma história do novo direito da infância e da juventude no Brasil*. Ministério da Ação Social: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1991.
- GUIRALDELLI Jr, P. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.
- HADDAD, L. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- HORKHEIMER, M. *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro Editora, 2000.
- HORN, R. H. P. A educação infantil após a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional In: SILVA, E. B. da (org.). *A educação básica pós-LDB*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. 4.ed., São Paulo: Perspectiva, 1993
- IANNI, Otávio. Dialética e ciências sociais. In: BOGUS, M. L. M. e VÉRAS, M. P. B. (orgs.) *Epistemologia das ciências sociais*. São Paulo: PUC, 1985. p.93-105 (Série Cadernos da PUC, n. 19)
- JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KALOUSTIAN, S. M. (org.) *Família brasileira: a base de tudo*. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 2002.
- KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil In: BASÍLIO, L. C. e KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82

- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, L. C. e KRAMER, S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 83-106.
- KRAMER, S; et alii. (Orgs.) *Infância e educação infantil*. São Paulo: Papirus, 1999.
- KRAMER, S; e LEITE, M.I.F.P.(orgs.) *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papirus, 1998.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KOSMINSKY, E.V. Internados - Os filhos do Estado padrasto. In: MARTINS, J.S. (org.) *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991. p.155-180
- KUDE, Vera Maria Moreira. Qualidade do Atendimento na Educação Infantil em duas culturas. In: *Educação*. Porto Alegre: PUCRS, ano XXVII, nº 2 (53), p. 319-348, 2004.
- KUHLMANN JR., M. e FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIAS FILHO, L. M. de. *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 15-33
- KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LAING, R. D. *A política da família*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- LEBOVIC, S.; DIATKINE, R. *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S. et alii. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-42.
- LIMA, S. C. da C. *Trabalho doméstico: uma trajetória silenciosa de mulheres*. Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003.
- LOPES, E.M.T. *Origens da educação pública*. São Paulo: Loyola, 1981.
- LOPES, José R. Das famílias “desequilibradas” às famílias “recombinadas”: transição, intimidade e feminilidade. In: *Serviço Social & Sociedade*, n. 46, São Paulo, Cortez, 1994.
- LOWY, M. *Ideologias e Ciências Sociais: elementos para uma análise marxista*. 7ed. São

Paulo: Cortez, 1991.

LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, M. I. de A. *Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski*, 1993. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). PUC – São Paulo.

MAGALHÃES, S. M. O. “Vós sois os arcos dos quais vossos filhos serão arremessados como flechas (...)” um estudo sobre a socialização na infância – valores, princípios e as possibilidades de um educar transformador, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia.

MANACORDA, M.A. *História da educação da antiguidade aos nossos dias*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1989.

MARCELINO, N.C. A sala de aula como espaço para o jogo do saber. In: MORAIS, R de. (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* 7 ed., Campinas: Papirus, 1994. p. 59-70.

MARCELINO, N.C. *Lazer e educação*. 2 ed., Campinas: Papirus, 1990.

MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MARX, Karl e ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

MARX, Karl. *A miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

MARX, Karl. O método da economia política. In *Karl Marx*. (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 116-126.

MARX, Karl. “Posfácio da segunda edição de O Capital” In: *Obras escolhidas*. São Paulo: Global, 1980.

MASSINI, M. *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.

MASON, D.T.; LUSK, M.W. Meninos e meninas "de rua" no Rio de Janeiro: um estudo sobre sua tipologia. In: RIZZINI, I. (org.) *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

MAZZOTTI, T.B. A ideologia da infância. *Revista Didata*, n.8, p. 23-51, 1978.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, Maria do Carmo B. de (org.). *A família contemporânea em debate*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Educ, 1995. p.29 -38

MELO, C. dos S. Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em

contexto de baixa renda, 1996. Dissertação (Mestrado) Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, DF.

MELLO J. C. e NOVAIS, F. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, F. A. (org. da coleção) SCHWARCZ, L. M. (org. do vol.) *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 559-658 (História da vida privada no Brasil: 4)

MELZ, R. N. e GROSCHE, M. S. Educação Infantil: um novo olhar. In *Dynamis: Revista tecno-científica*. Blumenau. EDIFURB. Universidade Regional de Blumenau. Vol. 11, nº 42, p. 48-53, janeiro a março de 2003.

MERISSE, A. *A infância e seus lugares: um estudo sobre as concepções de mães e funcionárias de creche*, 1996. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP.

MERISSE, A , JUSTO, J. S. , ROCHA, L. C. da e VASCONCELOS, M. S. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, na creche e orfanato*. Assis, SP: Editora Arte & Ciência, 1997.

MINAYO, M. C. de s. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1994

MINISTÉRIO da Ação Social. *Estatuto da criança e do adolescente*. Jornal do Brasil S/A. 1990.

MIRANDA, M.G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: CODO, W. (org.) *Psicologia social: o Homem em movimento*. 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 125-35.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia e redefinição das relações Estado-sociedade In: *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n.80, p. 13-24, setembro de 2002.

MORAES, A.F.; RAMIREZ, M. Meninas na rua, mulheres no mundo (um olhar sobre a lenda). In: RIZZINI, I. (org.) *A criança no Brasil hoje. Desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993. p. 133-52

MORAES, A. L. F. de. *Avaliação na educação infantil: concepções e práticas dos professores dos centros municipais de educação infantil de Goiânia*, 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

- MORO, C. de S. e GOMIDE, P. I. C. O conceito de infância na perspectiva de mães usuárias e não usuárias de creche. In: *Paidéia*, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 13 (26), p. 171-180, 2003.
- MOURA, E.B.B. A infância operária e o acidente de trabalho em São Paulo: In: PRIORE, M. de (org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- NEGRINE, A. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo*. Porto Alegre: PRODIL, 1994.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- NOVAIS, Fernando. *Condições da privacidade na colônia*. In: SOUZA, L. M. *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. São Paulo Companhia das Letras, 1997, p. 14-39. (História da vida privada no Brasil: 1)
- NUNES, B. F. *Sociedade e infância no Brasil*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003.
- NUNES, D. G. A infância dos pobres no Brasil da modernidade In: *Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG*, Goiânia: Editora da UFG, 27 (01), p. 31-46, jan.-junho de 2002.
- OLIVEIRA, S. M. L. Crenças e valores dos profissionais de creche e a importância da educação continuada na construção de um novo papel junto a criança de 0 a 3 anos In: *Em aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p.89-97, julho de 2001.
- OLIVEIRA, Z.M.R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Z.M.R. (org.) *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Z.M.R. *Jogo de papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano*, 1988. Tese (Doutorado) USP São Paulo.
- OLIVEIRA, P. S. *O que é brinquedo*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PARO, C. R., MACHADO; M. C. S. P. e OLIVEIRA, M. L. M. Perfil da família goianiense In: SOUSA, Sônia M. Gomes e RIZZINI, Irene (coord.) *Desenhos de família - Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Cênone Editorial. Goiânia, 2001. p. 117-136
- PASSETI, E. O menor no Brasil Republicano. In: PRIORE, M. de (org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.
- PASSETTI, E. *O que é menor?* 3 ed., São Paulo: Brasiliense, 1987. (Col. Primeiros Passos).

- PEDRO, J. M. Mulheres do Sul. In: PRIORE, M. de (org.): BASSANEZI, C. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 278-321.
- PERES, V. L. A. *Famílias de Crianças em Situação de Rua*: modos de vida, relacionamento familiar e práticas educativas. 1997. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás. Goiânia
- PERES, V. L. A. Desenhos de família In: SOUSA, Sônia M. Gomes e RIZZINI, Irene (coord.) *Desenhos de família - Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Cânone Editorial. Goiânia, 2001. p. 73 - 94
- PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.
- PIAGET, J. & INHEZDER, B. *A psicologia da criança*. 13 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- PINO A. A questão do menor e o significado da infância na sociedade burguesa. *Educação e Sociedade*. São Paulo, p. 28:32-50, dez. 1987.
- PIMENTEL, S. Perspectivas jurídicas da família: o Novo Código Civil e a violência familiar. In: *Serviço Social e Sociedade*, nº 71, p. 26-44, set. 2002.
- POLLOCK, Linda A. *Forgotten Children – parent – child relations from 1500 to 1990*. Newcastle: Cambridge University Press. 1983.
- PORTUGAL, Gabriela. *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche*. Portugal: Porto Editora, 1998.
- POSTER M. *Teoria Crítica da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. São Paulo: Ed. Graphia, 1999.
- PRIORE, M. del E VENÂNCI, R. *O livro de ouro da História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editoro, 2003.
- PRIORE, M. de (org.) *História das crianças no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- PRIORE, M. de (org.): BASSANEZI, C. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.
- RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. . In: PRIORE, M. de (org.): BASSANEZI, C. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-606
- REIS, J.R.T. Família, emoção e ideologia. In: CODO, W. (org.) *Psicologia social: o Homem em movimento*. 7.ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.p. 99-124.
- REIS, José R. Tozoni. *Cenas familiares: psicodrama e ideologia*. São Paulo: Ágora, 1992.
- REY, F G. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

- REY, F G. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irmã. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Editora da PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2004.
- RIZZINI, I., CASRO, M. R. de e SATOR, C. D. *Pesquisando...: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1999.
- RIZZINI, I. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1997.
- RIZZINI, I. e PILOTTI, F. (org.) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Ed. Universitária Santa Úrsula, AMAIS Livraria e Editora 1995.
- RIZZINI, I. (org.) *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.
- RIZZINI, I.; PILOTTI, F. A (des)integração na América Latina e seus reflexos sobre a infância. In: RIZZINI, I. (org.) *A criança no Brasil hoje. Desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993. p. 41-66
- RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. Menores institucionalizados e meninos de rua: os grandes temas de pesquisa na década de 80. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (org.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90
- RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrant Brasil, 2000.
- ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999. (Teses Nup; 2)
- ROMAN, E. D. e STEYER, V. E. (org.) *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: ULBRA, 2001.
- ROSA, Maria Luiza Araújo. *Dos Bulhões aos Caiado: um estudo da história política de Goiás 1899-1909*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 1984.
- ROSAMILHA, N. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SALES, P. de O. (org.) *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

- SANTOS, B. R. dos. Breve olhar sobre as políticas públicas para a infância. *Revista do Fórum DCA*, n.1, p. 10-13,1993.
- SANTOS, B. R. dos. *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência - mapeamento, documentação e reflexão das principais teorias*, 1996. Dissertação (Mestrado) PUC, São Paulo.
- SANTOS, B. R. dos. Modes of Governance over Children: From Parent's Sovereignty to Children's Rights. In: *Ungovernable children: runaways, homeless youngs e street children in New York and São Paulo*. 2002. Tese (Doutorado). Universidade da Califórnia Berkley
- SCHAFF, A. *História e verdade*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SCHULTZ, L. M. J. *Rompendo a casca do ovo*. Brasília: Editora Plano, 2004.
- SCHULTZ, Lenita Maria J. *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a educação infantil*. 2002. Tese (Doutorado) UNESP. Marília.
- SCHULTZ, L. M. J. *O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais*. Goiânia: UCG, 1995.
- SCHULTZ, L. M. A educação infantil e sua importância. *Educativa*, Goiânia, v. 3, n.1, p. 105-118, 2000.
- SMOKA, A. L. B. e GÓES, M. C. R. de (org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- SARAZANAS, R.; BANDET, J. *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Estampa, 1973.
- SILVA, Maria Aparecida Daniel da. *Raízes do Latifúndio em Goiás*. Goiânia: Editora da UCG, 2004. 141p.
- SILVA, I. de O. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. In: *Em aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p. 112-121, julho de 2001.
- SILVA, E. G. M. As relações familiares de Questões de Gênero. In: *Estudos: Revista da Faculdade de Ciências Humana da UNIMAR*. São Paulo: Editora da UNIMAR, Editora Arte e Ciência, vol. 4, nº. 4, p. 41-50, 2000.
- SILVA JR., J. dos R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional no governo FHC: o caso do ensino médio In: *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 23, n.80, p. 203-234, setembro de 2002.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 14 ed. São Paulo: Ática,

1996.

SOIHET, R. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. . In: PRIORE, M. de (org.): BASSANEZI, C. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 362-400

SOUSA, Sônia M. Gomes. Infância contemporânea, cultura do consumo e subjetividade. In: ARAÚJO, D. S. e BRAGA, M. D. A. (orgs.) *Anais do V Seminário das Licenciaturas: Sala de aula: desafios e perspectivas para a produção do saber*. Cd-Room Goiânia: Editora da UCG, 2006.

SOUSA, Sônia M. Gomes. (coord.) *Infância, adolescência e família*. Cênone Editorial. Goiânia, 2001.

SOUSA, Sônia M. Gomes. Pesquisa: *O significado da infância, educação e violência para pais que cometeram violência física contra filhos* (Relatório final). PIBIC, VPG- UCG. Goiânia, 1999.

SOUSA, Sônia M. Gomes e PERES, Vannuzia Leal Andrade. Famílias de camadas populares: lugar legítimo para a educação/formação dos filhos. In.: O social em questão: Revista do Programa de Mestrado em Serviço Social da PUC – Rio, Rio de Janeiro: PUC, v. 07, n. 07, p. 63-74. 2002.

SOUSA, Sônia M. Gomes e RIZZINI, Irene (coord.) *Desenhos de família - Criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Cênone Editorial. Goiânia, 2001.

SZYMANSKY, H. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano Editora, 2003.

SZYMANSKY, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: *Serviço Social e Sociedade*, nº 71, p. 9-25, set. 2002.

SZYMANSKY, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKY, H. (org.), ALMEIDA, L. R. e PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002a.

SZYMANSKY, H. (org.), ALMEIDA, L. R. e PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Situação da infância brasileira*. Brasília, DF, 2001.

UNESCO, OECD, MS. *Educação e cuidados na primeira infância: grandes desafios*. Brasília: UNESCO Brasil, OEC, Ministério da Saúde, 2002.

VASCONCELOS, M. R. (org.) *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

- VAZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. 3.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- VENÂNCIO, R. P. *Famílias abandonadas: assistência à criança de camadas populares no Rio de Janeiro e em Salvador – Séculos XVIII e XIX*. Campinas: Papirus, 1999.
- VENÂNCIO, R. P. Maternidade Negada In: PRIORE, M. de (org.): BASSANEZI, C. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 189-222
- VERNANT, J. *Mito e sociedade na Grécia Antiga*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jose´ Olympio, 1999.
- VIEIRA, T. D. *A UNESCO e as políticas para a educação da infância: concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990 a 2003)*, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- VITALE, M. A. F. Famílias monoparentais: indagações. In: *Serviço Social e Sociedade*, nº 71, set. 2002. p. 45-62.
- VOGEL, A. e MELO, M.A.S. Da casa à rua: a cidade como fascínio e descaminho. In: FAUSTO, A.; CERVINI, R. (org.). *O trabalho e a rua: crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez, 1991. p. 133-50.
- VYGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L.S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996.
- VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual da idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S. et alii. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-18
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Setenta / Martins Fontes, 1981.
- WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempo pós-modernos. In *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 20(2), p. 207- 233, jul./dez. 1995.
- WEREBE, M.J.G.; NADEL-BRULFERT, J. (org.) *Henri Wallon*. Ed. Ática, São Paulo, 1986.
- ZANELLA, A. V. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: UNIVALI, 2001.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO I

(Registrar as respostas do(a) responsável pela família)

Somente para as famílias com filhos(a) biológico(a) ou adotivo(a) de 0 a 03 anos

CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

Identificação do questionário

1. Nome da criança _____
2. Data da pesquisa _____

Identificação do entrevistado

1. Nome: _____

2. Endereço _____

3. Sexo

(1) masculino

(2) feminino

4. Idade _____

5. Estado Civil

(1) Solteiro(a)

(2) Casado(a)

(3) Separado(a)

(4) Divorciado(a)

(5) Viúvo(a)

(6) Amasiado(a)

(7) Outro(s). Qual?(quais) _____

(8) Não informa

6. Qual o último ano de escola que o entrevistado cursou?

- (1) não estudou
- (2) 1ª a 4ª série incompleta
- (3) 1ª a 8ª série completa
- (4) 5ª a 8ª série incompleta
- (5) 5ª a 8ª série completa
- (6) 2º grau incompleto
- (7) 2º grau completo
- (8) universitário incompleto
- (9) universitário completo
- (10) pós-graduação

7. O(a) entrevistado(a) nasceu em Goiânia?

- (1) sim (2) não

Caso o(a) entrevistado(a) NÃO tenha nascido em Goiânia, responder as questões 8, 9 e 10.

8. Há quanto tempo mora aqui?

- (1) menos de 1 ano
- (2) de 1 a 2 anos
- (3) de 2 a 5 anos
- (4) de 5 a 10 anos
- (5) mais de 10 anos

9. Qual sua cidade e o seu estado (UF) de origem?

Perfil socioeconômico da família

1. Tipo de domicílio

- (1) casa
- (2) apartamento
- (3) quarto ou cômodo
- (4) barracão
- (5) outro _____

2. Caso não seja apartamento, quantos domicílios existem no lote?

- (1) somente um
- (2) dois
- (3) três
- (4) mais de três

3. Quantas famílias moram neste domicílio?

- (1) somente uma
- (2) duas
- (3) três
- (4) mais de três

4. Este domicílio onde a família mora é:

- (1) próprio
- (2) alugado
- (3) emprestado
- (4) posse/ocupação
- (5) financiado
- (6) outro(s)

5. Qual é o tipo de construção da casa:

- (1) alvenaria
- (2) madeira
- (3) sucata

6. Renda familiar mensal (em salários mínimos):

- (1) Menos de um
- (2) mais de meio até dois
- (3) mais de dois até três
- (4) mais de três até quatro
- (5) mais de quatro até cinco
- (6) mais de cinco

(7) sem rendimento

(8) sem declaração

7. Quem contribui com a renda familiar?

	POSIÇÃO NA FAMÍLIA	ORIGEM DA RENDA
1		
2		
3		
4		
5		

Atividades realizadas pelo entrevistado

1. Durante a semana (de Segunda a sexta-feira)

HORÁRIOS(H)	ATIVIDADE	LOCAL	COM QUEM
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			

2. Neste último fim de semana, você deixou de fazer alguma atividade de lazer/diversão que gostaria de ter feito?

(1) sim

(2) não

Caso responda SIM, responda as questões 4 e 5:

3. Qual (quais) atividade(s) gostaria de ter realizado?

4. Por que não a(s) realizou?

Estrutura da família

1. Pai

1.1 Categoria de pai

- (1) biológico
- (2) adotivo
- (3) funcional
- (4) ausente

1.2 Idade _____

1.3 Caso NÃO more no domicílio, onde está o pai biológico?

1.4 Caso tenha um pai adotivo ou funcional, quem é?

- (1) avô
- (2) tio
- (3) padrinho
- (4) outro(s) _____

1.5 Idade _____

1.6 Atualmente a figura masculina que desempenha a função de pai exerce alguma atividade de trabalho remunerada?

- (1) sim, está em atividade
- (2) sim, afastado por motivo de doença
- (3) sim, é também aposentado
- (4) não, está desempregado
- (5) não, é aposentado
- (6) não, outro(s) _____

2. Mãe

2.1 Categoria de mãe

(1) biológica

(2) adotiva

(3) funcional

(4) ausente

2.2 Idade _____

2.3 Caso NÃO more no domicílio, onde está a mãe biológica?

2.4 Caso tenha uma mãe adotiva ou funcional, quem é?

(1) avó

(2) tia

(3) madrinha

(4) outra _____

2.5 Idade _____

2.6 Atualmente a figura feminina que desempenha a função de mãe exerce alguma atividade de trabalho remunerada?

(1) sim, está em atividade

(2) sim, afastada por motivo de doença

(3) sim, é também aposentada

(4) não, está desempregada

(5) não, é aposentada

(6) não, é dona de casa

(7) não, outro(s) _____

3. Uniões

3.1 Quantas uniões você já teve?

(1) uma

(2) duas

(3) três

(4) quatro ou mais

3.2 Qual o tipo?

4. Filhos(a)

4.1 Filhos(as) biológicos(as) ou adotivo(as) – crianças e/ou adolescentes (0 a 17 anos) – que moram, ou não com a família:

	Sexo	Idade	Filiação				Mora		Motivo(s)
			Biológico		Adotivo				
			Pai	Mãe	Pai	Mãe	Sim	Não	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									

4.2 Filhos(as) adultos(as) biológicos ou adotivos – a partir de 18 anos – que moram ou não com a família:

		Sexo	Idade	Filiação				Mora		Motivo(s)
				Biológico		Adotivo				
				Pai	Mãe	Pai	Mãe	Sim	Não	
1										
2										
3										
4										
5										

5. Outras crianças e adolescentes

5.1 Relacione outras crianças e adolescentes – de 0 a 17 anos – que moram com a família:

	SEXO	IDADE	PAPEL SOCIAL	MOTIVO
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

6. Outros moradores adultos

6.1 Outros moradores adultos (maiores de 18 anos) _____

7- Irmãos que freqüentam a creche _____

Quais?

Sobre a educação/criação do filhos

1. Quem o(a) ajuda na educação/criação diária (em casa) dos(as) filhos(as)?

(1) parceiro(a)

(2) pais

(3) irmãos(ãs)

(4) amigos(as)

(5) ex-perceiro(a)

(6) empregada

(7) babá

(8) empregada/babá

(9) vizinho(a)

(10) parentes

(11) comadre/compadre

(12) outro _____

(00) ninguém

2. Com quem você conversa quando tem problemas com o(s) filho(as)?

6. Em sua ausência quem o(a) substitui na educação/cuidado dos(as) seus(suas) filhos(as)?

Relações familiares

1. Quantas crianças de 0 a 03 anos completos estão sob os cuidados desta família?
2. Quantas crianças de 03 a 11 anos completos estão sob os cuidados desta família?
3. Quantos adolescentes de 12 a 18 anos estão sob os cuidados desta família?
4. Quais recursos utilizados por você na criação dos(as) filhos(as)?

Frequência

Recurso utilizado

1º _____

2º _____

3º _____

5. Tem mais alguma informação sobre a sua família que o(a) senhor(a) gostaria de fornecer?

Telefone: _____

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a utilização das informações contidas neste questionário para fins científicos por tempo indeterminado.

Goiânia, _____ de _____ de 200_____

Entrevistado

Roteiro de entrevista com os familiares

- 1) Para você o que é ser criança?
- 2) Existe alguma diferença de ser criança hoje e no seu tempo?
- 3) Em que isso é bom?
- 4) Em que isso é ruim?
- 5) O que é família, para você?
- 6) Você acha que a família de hoje é diferente de antigamente?
- 7) Em que sentido?
- 8) Em que isso é bom?
- 9) Em que isso é ruim?
- 10) Quem você acredita que é responsável pela criação/educação da criança pequena?
- 11) Há quanto tempo o seu (sua) filho(a) está na creche?
- 12) Por que você colocou o seu (sua) filho(a) na creche?
- 13) Se você tivesse com que deixar o seu (sua) filho(a) em casa você o teria colocado na creche?
- 14) Se você não precisasse de dinheiro você deixaria de trabalhar para cuidar do seu (sua) filho(a) em casa?
- 15) Qual é o papel da família na educação/criação da criança de 0 a 6 anos?
- 16) Qual é o papel da creche na educação/criação da criança de 0 a 6 anos?
- 17) Quais os pontos positivos da criança estar na creche para a criança e para a família?
- 18) Quais os pontos negativos da criança estar na creche para a criança e para a família?

Entrevista com educadoras

- 1 - Qual é o seu nome? - Qual a sua idade?
- 2 _ Você é casada ou solteira?- Tem filhos? De que idade?
- 3 -Qual a sua formação?
- 4 - Há quanto tempo você trabalha na educação infantil?- Há quanto tempo trabalha aqui?
- 5 - Você trabalha em outro lugar?- Qual é a sua carga horária de trabalho semanal?
- 6 - Qual o tempo que você tem para planejar suas atividades?
- 7 - Qual o tempo que você tem para estudar?
- 8 - O que você gosta de ler?
- 9 - O que você gosta de fazer nas suas horas vagas?
- 10 - No último fim de semana, houve algo que você gostaria de ter feito e não fez? Por que?
- 11 – O que é família, para você?
- 12 – O que é família estruturada?
- 13 – Você acha que tem diferença entre a família, que a gente tem hoje, e a família de antigamente?
- 14 – O que é ser criança? – O que é que distingue a criança do adulto?
- 15 – Você percebe diferença entre a criança de hoje e acriança de antigamente?
- 16 – Quem você considera ser o principal responsável pela criação e educação da criança de zero a três anos?
- 17 – Qual você acha que seja a função da creche e qual, a da família na criação, cuidado e educação da criança pequena?
- 18 – Como que você vê essa discussão atual do papel da instituição de educação infantil de cuidar e educar?
- 19 – No interior da família, você acha que a responsabilidade da mãe e do pai é diferente, na educação da criança pequena?
- 20 – Qual é o papel da creche com relação à família?
- 21 – Você acha que a mãe, que não trabalha, deve, ou não, colocar o filho na creche?
- 22 –Você acha que, se tivesse vaga, você acha que seria importante que toda criança pudesse freqüentar uma instituição de educação infantil? Por que?
- 23 – Você percebe alguma desvantagem da criança ficar na creche?
- 24 - Você gostaria de dizer mais alguma coisa sobre, infância, família e educação infantil?