

CATARINA DE SOUZA MORO

**INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA:
CONCEPÇÕES MATERNAS**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Infância e Adolescência, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Inez Cunha
Gomide

CURITIBA

2002

CATARINA DE SOUZA MORO

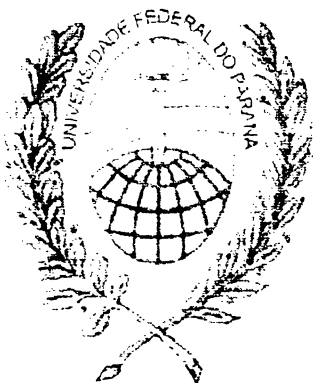
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: CONCEPÇÕES MATERNAS

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Infância e Adolescência, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Inez Cunha
Gomide

CURITIBA

2002



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PARECER

A Comissão Julgadora da Dissertação apresentada pela Mestranda **Catarina de Souza Moro**, sob o Título "Infância e Educação Infantil Pública: concepções maternas", após arguir a candidata e ouvir suas respostas e esclarecimentos, deliberou recomendada por unanimidade de votos, com nota 10 correspondente ao conceito A recomenda-se publicação.


Prof^ª. Dr.^a Paula Inez Cunha Gomide - UFPr


Prof^ª. Dr.^a Eloísa A. C. Rocha - UFSC


Prof^ª. Dr.^a Maria Augusta Bolsanello – UFPr

Em face da aprovação, deliberou ainda, a Comissão Julgadora, na forma regimental, opinar pela obtenção do título de **Mestre em Psicologia da Infância e da Adolescência** à candidata **Catarina de Souza Moro**.

É o parecer!

Curitiba, 23 de maio de 2002.

Oferecimento – compartilhar, dividir, doar-se.

*Aos que vivem a educação infantil no seu cotidiano:
às **muitas mulheres**, educadoras e mães,
todas “batalhadoras ” e muitas vezes,
sem ninguém para compartilhar seus sucessos e
com quem dividir as intempéries, sempre doadoras,
aos seus filhos e filhas, da vida, de seu tempo, de
amor; à **essas crianças**, filhas e filhos, destas
mulheres, que vivem a educação infantil pública, no
nosso país; aos **meus filhos, Julia e Breno**, pelo
enriquecimento de cores, sabores, movimentos, sons
e sentimentos que eles dão à minha vida .*

Gratidão – memória do coração.

(Provérbio francês)

*Sou imensamente grata ao universo
por me conceder a vida (1966)
e especialmente grata às pessoas,
principalmente as mais próximas,
por se doarem, de uma ou de outra forma,
para que eu concluísse este empreendimento.*

Alice (1966)

Beti (1999)

Cloves (1985)

Denise (1985)

Evani (1982)

Gizele (1998)

Ivonete (1990)

Joeth (1999)

Luíza (1982)

Nelson (1982)

Paula (1985)

Simone (1994)

Suelma (1985)

Tico (1966)

Valerio (1982)

Moro, C. de S. (2002). **Infância e Educação Infantil Pública: concepções maternas**. (140 p.). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Infância e da Adolescência, da Universidade Federal do Paraná.

Palavras-chaves: infância; educação infantil; concepções maternas; políticas públicas para a infância.

Resumo

O objetivo deste trabalho foi conhecer as concepções maternas sobre infância e educação infantil, a partir da interpretação das falas verificadas nas entrevistas com 30 mulheres que utilizam (15) e que não utilizam (15) o sistema público de educação infantil de São José dos Pinhais. Além disso, este trabalho buscou contribuir para a discussão de políticas públicas quanto ao segmento da educação infantil, objetivando ampliar o raio de leitura e analisar as possibilidades e os limites dos centros de educação infantil, as creches, como espaço *para a* infância, no nosso tempo. Obteve-se o seguinte perfil das 30 participantes: durante o período de coleta elas tinham entre 21 e 40 anos; a maioria (73,33%) se encontrava casada (de fato ou legalmente); 33,33% residiam em lares de até 3 pessoas e haviam freqüentado a escola por 4 anos; a média de filhos era de 2,16; a renda familiar mensal de 50% das participantes ficava entre 2 e 5 salários mínimos. A maioria das mães usuárias de creche (66,67%) trabalhava como empregada doméstica, enquanto entre as não usuárias 46,67% eram donas-de-casa e 26,67% estavam desempregadas. As participantes que não utilizavam a creche dispunham de uma rede de apoio maior para auxiliá-las no cuidado e na educação dos filhos em comparação com o outro grupo. A análise do conteúdo das entrevistas foi feita através de categorias provenientes das falas das participantes, reunidas em 8 conjuntos temáticos diferentes. Os dados encontrados indicam que houve similaridade nas concepções de mães usuárias e não usuárias do sistema público de creches, principalmente em relação aos assuntos que envolviam infância e práticas de cuidado e educação no contexto familiar; enquanto observou-se diferenças no que diz respeito ao contexto de cuidado e de educação coletiva de crianças – creche ou centro de educação infantil. Notou-se que havia um entendimento mais positivo do modelo de criação coletiva de crianças pelas mães que estão fazendo uso dele neste momento histórico. Conclui-se que o sistema público de atendimento às crianças de 0 a 6 anos em São José dos Pinhais deve ter como objetivos: a melhoria da qualidade de atendimento e respeito à criança, compartilhando com a família o intuito de lhes proporcionar as melhores condições de desenvolvimento; não obstante, precisa ocupar-se ainda da expansão do sistema e da sua promoção e divulgação, para que este serviço se torne conhecido não apenas pelas famílias que o utilizam, mas também pela comunidade em seu entorno. Cabe também considerar outras modalidades de atendimento, que não o modelo da creche. Outros estudos, principalmente estudos *ad hoc*, serão importantes para desenvolver-se um corpo de conhecimento bem fundamentado acerca da educação infantil no Brasil, compondo assim uma cultura brasileira da infância e da educação infantil.

Moro, C. de S. (2002). Childhood and Public Early Education: mother's conceptions. (140 p.). Master Scientific. Psychology Pos-Graduation: Infant and Adolescent, Federal University of Paraná.

Key-words: childhood; infant day care; maternal conceptions; public policies for child education.

Abstract

This work intended to know maternal conceptions about childhood and children education, from the understanding of speeches verified at interviews with 30 women that use (15) and that do not use (15) the public children education system of São José dos Pinhais. Besides that, this work contributes to the discussion of public policies related to child education, increasing the understanding and the debate of the child education centers limits and possibilities of crèches, as a space to childhood, in our times. It was obtained the following profile of the 30 participants during the period of data collecting: they were between 21 and 40 years old; the majority (73.33%) were married (legally or in fact); 33.33% lives in homes with at least 3 other people and they completed 4 years of scholarship; the average number of children was 2.16; 50% of the monthly family income of the participants was between 2 and 5 minimum salaries; the majority of mothers that make use of crèches (66.67%) worked as maid, while between the non users, 46.67% were householder and 26.67% were unemployed; the participants that do not use the crèche owned a better helping support care with children education compared with the other group. The analysis of the interviews was made using categories coming from the participant's speech, grouped in 8 different subjects. The data found pointed out similarities in the conceptions of mothers that use the infant day care public system and those that do not use it, this similarities were mainly related to subjects that involve childhood and practices of care and education in the family context; while differences were been observed to the context of collective children care and education – the infant day care or child education center. At this historical moment was noted that there is a positive understanding of the collective child education model by the mothers that are making use of it. The conclusion is that the service public system to the children of 0 to 6 years old should have as goals, the quality increase related with children care, sharing with the family the intuit of giving better conditions of development; nevertheless it needs the expansion of the system, its promotion and its spread, in order to make the service known not only by the family that use it but also by the community. It is valid also take into account alternative ways of services beyond the crèches. Others studies, mainly ad hoc studies, will be important to compose a well-based body of knowledge concerning child education in Brazil.

SUMÁRIO

RESUMO	
ABSTRACT	
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA: CONCEPÇÕES MATERNAS	01
1. ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL	05
1.1 Breve histórico	05
1.2 A situação atual e os fundamentos legais dos direitos das crianças de 0 a 6 anos	10
1.3 Qualidade de vida da criança brasileira	22
1.4 Situando São José dos Pinhais	25
2. INFÂNCIA, FAMÍLIA E SOCIEDADE	29
2.1 Família e sociedade: muitas transformações	29
2.2 Uma nova infância?	39
3. POR UMA CULTURA EDUCATIVA VOLTADA À INFÂNCIA	44
3.1 O contexto da educação infantil	44
3.2 Funções sociais da educação infantil	57
TEMA-PROBLEMA DO ESTUDO	63
OBJETIVO DO PRESENTE ESTUDO	64
MÉTODO	66
Caracterização do Estudo	66
Contextos e participantes pesquisados	66
Instrumentos	67
Procedimentos	68
RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
Análise do Perfil dos Grupos	77
Análise do Conteúdo das Entrevistas	85
CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	135

SUMÁRIO DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Curitiba e região metropolitana no Relatório sobre a situação da infância realizado pelo Unicef (2000).	27
Tabela 2 – Idade das Participantes.	78
Tabela 3 - Situação Conjugal da Participantes.	78
Tabela 4 – Renda Familiar Mensal, em Reais, das Participantes.	79
Tabela 5 – Número Médio de Filhos das Participantes, por Faixa Etária.	80
Tabela 6 – Número de Residentes para cada Moradia.	81
Tabela 7 – Disponibilidade de Rede de Apoio.	82
Tabela 8 – Tempo de Escolarização das Participantes.	83
Tabela 9 – Ocupação Principal das Participantes.	84
Quadro 1 – Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “A criança de hoje: características e necessidades”.	86
Quadro 2 – Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Dificuldades na criação dos filhos atualmente”.	90
Quadro 3 – Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Erros comuns na educação dos filhos”.	96
Quadro 4 - Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Participação masculina na educação e no cuidado dos filhos”.	97
Quadro 5 - Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Motivo em ter colocado ou não os filhos na creche”.	101
Quadro 6 - Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Função da creche”.	106
Quadro 7 - Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Conhecimento sobre a programação educativa da creche”.	111
Quadro 8 - Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Opinião sobre as creches do município”.	115

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA:

CONCEPÇÕES MATERNAS

Certa ocasião, um pai de dois filhos menores de 6 anos disse: “a escola de educação infantil de hoje, é a nossa rua, de ontem”. A afirmação deste pai, referia-se a uma concepção sobre a função das instituições de educação infantil.

De fato as ruas de ontem eram totalmente seguras, ricas em possibilidades de conhecimentos e de interações entre as crianças, estas diferentes entre si, mas ao mesmo tempo, iguais: todas curiosas em relação ao mundo. O mundo mudou, as ruas mudaram. No entanto, o interesse e a curiosidade infantis em relação ao mundo permanece. Se a rua tornou-se imprópria à criança como, inclusive, a atual campanha de trânsito da cidade de Curitiba divulga com o slogan - “Cuide bem de você” – “Rua não é lugar de brincadeira”, e deve, portanto, ter sido substituída pela instituição de educação infantil, logo, esta deve lhe proporcionar as condições da rua de antes: segurança, riqueza de brincadeiras e interações entre pares e oportunidade de descobertas. A educação infantil como forma de atendimento coletivo e institucional às crianças de 0 a 6 anos, vem se expandindo e ganhando expressão, tanto no Brasil como em outros países do mundo (Itália, França, Estados Unidos).

Na realidade brasileira, a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) explicitam que o atendimento às crianças menores de 7 anos é dever do Estado. A inclusão deste atendimento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), na qualidade de

primeira etapa da Educação Básica, implica na efetivação do reconhecimento do direito da criança de 0 a 6 anos à educação, na definição de incumbências, finalidades e na melhoria da formação dos seus profissionais. O Ministério da Educação (MEC), através da Coordenadoria Geral de Educação Infantil (COEDI), divulgou entre os anos de 1993 e 1997 uma série de cadernos de educação infantil e em 1998, o MEC trouxe a público o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), distribuindo-o a partir de maio de 1999, na forma de livros (Brasil, 1998). Não há dúvidas de que a legislação e algumas ações dela decorrentes, resultados de uma longa história de lutas e reivindicações, representam um avanço.

No entanto, a educação da criança pequena ainda precisa enfrentar muitos desafios à sua concretização, tanto no que se refere à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade, às formas de financiamento, à integração das instituições aos sistemas de ensino; quanto aos aspectos relativos à sua conceitualização e à formação de seus profissionais.

Deve-se acrescentar, ainda, outro desafio: a co-existência de diferentes concepções sobre a educação infantil, sobre quais são suas funções, sobre quem deve e pode usufruir deste serviço. Estes aspectos não estão claros para a sociedade em geral, nem para as famílias que utilizam este atendimento e nem mesmo para os profissionais da área. Essa realidade aponta necessariamente para a reorganização das redes de educação infantil, configurando um período de transição que vem sendo marcado por muitas dificuldades, em função da falta de subsídios orientadores e do desconhecimento das reais possibilidades dos dispositivos legais, devido às diferentes interpretações que os mesmos sugerem.

Apesar das dificuldades de se colocar em prática o que está estabelecido nos dispositivos legais, muitas das nossas crianças crescem e se desenvolvem hoje, não só no espaço da família, mas também no espaço institucional, da agora chamada educação infantil. O “agora” justifica-se porque o atendimento à criança pequena sofreu muitas mudanças, práticas e conceituais, ao longo de sua história no Brasil.

Algumas destas mudanças foram acompanhadas durante o exercício profissional e de formação desta autora, através de diferentes experiências que se sucederam, desde 1986, em serviços de atendimento às crianças pequenas. A primeira experiência, como estágio, não curricular, aconteceu na rede municipal de creches de Curitiba. Outras, em organismos governamentais e não governamentais, foram vivenciadas ao longo de aproximadamente quinze anos de estudo e trabalho, culminando com a pesquisa em questão, com uma temática quase inerente aos anseios da autora.

O presente estudo, na forma de pesquisa de campo, buscou investigar quais são as concepções sobre infância e educação infantil de mães de crianças de até 6 anos. Para efeito de apresentação dos dados e estudo foi organizado em duas partes: a primeira parte está subdividida em três grandes assuntos que embasam a pesquisa, nos quais poder-se-á acompanhar as mudanças ocorridas no atendimento institucional às crianças pequenas no Brasil, através de um breve histórico, da descrição sucinta a respeito da condição atual deste atendimento, pautada nos aspectos legais e na produção acadêmica brasileira recente, bem como, conhecer alguns dados sobre a infância brasileira, situando o município pesquisado. Em seguida discorrer-se-á a respeito das transformações sociais

mais gerais e em especial as do contexto familiar; culminando com a infância da sociedade contemporânea. Por último discutir-se-á sobre o contexto e a função da educação infantil e expor-se-á o tema-problema e objetivo deste estudo.

Na segunda parte apresentar-se-á, respectivamente, o método utilizado para esta pesquisa, a análise e discussão dos dados e, finalmente, a conclusão da presente dissertação.

É importante indicar que o título da pesquisa foi escolhido *a posteriori*, sendo o adjetivo “maternas” que o mesmo traz, consequência dos sujeitos que efetivamente participaram das entrevistas. Não havia nenhuma pré-determinação de que apenas mulheres compusessem os grupos; apenas não foi possível que os homens o fizessem. Contudo, nos contextos pesquisados, os pais, tios e avós das crianças se faziam presentes.

1. ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS NO BRASIL

1.1. Breve histórico

Quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está em se inventar a roda novamente.
Moysés Kuhlmann Jr.

O atendimento institucional às crianças com menos de 6 anos aparece no Brasil somente no final do século XIX, aproximadamente um século após ter se iniciado na Europa. Em nosso país, as creches foram, de início, voltadas a minimizar os graves problemas decorrentes do grande número de mulheres e de crianças em condições extremas de miséria (Merisse, 1997, p. 26-31). Naquela época, tanto na Europa como no Brasil, não houve participação do Estado na implantação e no funcionamento inicial das instituições de atendimento infantil, que eram realizados quase que exclusivamente por associações religiosas católicas.

De acordo com alguns pesquisadores de aspectos historiográficos como Kramer (1995); Kishimoto (1988); Civiletti (1991); Geis (1994); Kuhlmann Júnior (1998); sucederam-se diferentes fases nesse atendimento. A fase chamada de filantrópica, se deu durante o período colonial e caracterizou-se pelo atendimento reduzido e precário a crianças órfãs e abandonadas. A fase higienista ocorreu durante o século XIX e início do século XX, neste período ampliou-se a parcela de crianças atendidas, surgiram instituições educacionais (os jardins de infância) para

crianças de famílias das classes médias e superiores e instituições beneficentes (as creches) para mães trabalhadoras. O higienismo foi um movimento de grande repercussão em muitas áreas, era formado por médicos que participavam das decisões governamentais, intervindo na regulamentação e ordenamento de assuntos que não estavam exclusivamente relacionados à área de saúde, mas abrangiam outros campos da vida social, sendo que as idéias médico-sanitaristas chegaram mesmo a determinar formas de conduta moral, além de projetos, nas áreas sociais e de engenharia, inclusive. É sob essa influência, que o Estado começou a agir para regulamentar e fiscalizar as realizações das entidades particulares: cria em 1899 o “Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil”; em 1927, no âmbito judiciário é elaborado o primeiro Código de Menores; a partir de 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, que passa a ter responsabilidade pelo atendimento infantil; logo depois, no período de 1937 a 1945 surge o Departamento Nacional da Criança que, por aproximadamente 30 anos ficou sendo o órgão responsável por formular a política oficial para a infância no Brasil. Na década de 30 despontava a puericultura, uma forma revista e atualizada, para aquela ocasião, do higienismo. Em 1943, o governo federal instituiu a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, Lei nº 5.452, promulgada no dia 1º de maio de 1943; Saad, 1992), em vigor até os dias de hoje e que preconiza os direitos da mãe trabalhadora que amamenta (art. 389), indicando que toda empresa com mais de 30 mulheres, funcionárias, na faixa de 16 a 40 anos, é obrigada a manter creches próprias ou manter convênios com entidades especializadas. A partir de 1946, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) passa a ser o organismo

formulador e executor das políticas sociais à família, à maternidade e à infância.

Merisse (1997, p.43), destaca o fato de que:

É possível identificar, principalmente no que diz respeito às creches, a permanência nessas iniciativas, de uma concepção assistencialista, pois o serviço oferecido era visto como um benefício ou uma concessão trabalhista para a mulher trabalhadora, não como um direito do trabalhador em geral, ou mesmo um direito da criança.

O período entre os anos 50 e 70 foi profícuo no que diz respeito ao questionamento das práticas sociais tradicionais daquela época, gerando inúmeras transformações. Após o término da 2ª Guerra Mundial, no início dos anos 50, houve uma intensificação da organização civil, através de associações e movimentos sociais, preocupados em conquistar mudanças sociais estruturais. Já estavam ocorrendo transformações importantes no tocante ao papel da mulher perante a família, as relações conjugais e a sociedade como um todo; como consequência surgiram novas concepções e práticas em relação à infância.

Contudo, os anos 60 foram marcados pela repressão governamental dessas ações, mudando também a política voltada para a infância e a adolescência. Foi criada, em 1964, a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), estratificando mais ainda o atendimento a esse segmento. Os conceitos de 'privação', 'carência cultural' passam a exercer influência sobre as políticas de atendimento, justificando a indicação oficial de uma proposta de educação compensatória. O modelo educacional instituído baseava-se na idéia da privação cultural, como responsável por várias deficiências (motora, lingüística e social) apresentadas pelas crianças da classe pobre, o que determinava o fracasso destas na escola. Tal abordagem deveria remediar, recuperar as

defasagens das crianças que não correspondessem aos padrões da classe média, padronizada como modelo legítimo de desenvolvimento (Kramer, 1995). Apesar de já ter sido criticada nos Estados Unidos e na Europa, no final dos anos 60, como uma proposta educativa fracassada, o Brasil a incorporou como prática nas creches e escolas públicas. Segundo Kramer (1995, p.99): “É importante destacar que se tratou de grave desconhecimento das análises a que os programas haviam sido submetidos, uma espécie de transposição cega de interferências e propostas já superadas em outros países.” A creche ter sido considerada como ‘a estratégia’ para solucionar os problemas de repetência e evasão escolar no 1º grau e ter contribuído para a proliferação de programas de baixo custo e de baixa qualidade, que caso não obtivessem sucesso acabariam por estigmatizar, uma vez mais, as próprias crianças das classes pobres como incapazes e inferiores, são alguns dos inconvenientes desta proposição; no entanto, verifica-se que a mesma favoreceu a expansão do atendimento à criança com menos de 6 anos, seja em creches, jardins-de-infância ou pré-escolas.

No final dos anos 70 e, sobretudo na década de 80, surgem inúmeras críticas à função compensatória da pré-escola (Campos, 1997; Kramer, 1995; Jobim e Souza e Kramer, 1991) e aparece um agente importante na conquista de melhorias para o atendimento à criança pequena, o “Movimento de Luta por Creches”, surgido em São Paulo. Recorrendo novamente a Merisse (1997, p.49), vê-se que:

O Movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como

um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável.

Talvez a partir desta outra ótica sobre a demanda por instituições para atender crianças menores de 7 anos, tenha se iniciado a busca por uma nova identidade para as creches. Tendo consciência de que as transformações são em sua maioria processos demorados, sabe-se que a identidade da creche como direito da criança e da mãe a um atendimento público desejável, ainda não é um fato, mas uma conquista a ser empreendida.

Na tentativa de sintetizar o curso das ações oficiais acerca do atendimento prestado à infância no Brasil, entre a década de 30 e a de 80, apontando a falta de unificação nas mesmas, retorna-se às palavras de Kramer (1995), que faz a seguinte crítica:

Na história desse atendimento percebe-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa a forma estratificada como a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do “bem-estar” da família, ora da educação.

Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento à criança brasileira. De uma ênfase acentuada na proteção à saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas

tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema mas, ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento à infância. (p. 86-87)

Kramer (1995) critica e se indigna com o tratamento dado à infância, naquele período e, de alguma forma, prenuncia o que não deve se seguir neste final de século XX e início do próximo.

1.2. A situação atual e os fundamentos legais dos direitos das crianças de 0 a 6 anos no Brasil

*As leis existem para serem cumpridas.
Ideário coletivo*

É a partir da Constituição Federal, de 1988, que se permite um reinício, ou melhor, uma continuidade nas conquistas no campo da educação para a criança pequena brasileira, apesar de não se ter, necessariamente, superado a fragmentação e/ou superposição do atendimento. Pode-se destacar da atual Constituição os seguintes artigos: 6º; 7º, XXV; 23; 30; 203, I e II; 208, IV; 211 (Emenda Constitucional nº14/96) e 227; todos tratam direta ou indiretamente do direito das crianças menores de 7 anos a atendimento em creches e pré-escolas. No que tange às esferas de competência, encontra-se no artigo 23, V, a incumbência comum da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal de proporcionar acesso à educação. Já no artigo 30, VI, atribui-se ao município a responsabilidade em “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”. Faz-se

necessário uma observação quanto à redação deste último artigo, destacando o fato do mesmo manter um problema de denominação, permanecendo o termo pré-escolar, que não contempla a mesma abrangência da definição de educação infantil. A Emenda Constitucional nº14 modifica a redação do artigo 211, §2º, estabelecendo que os Municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Cabe destacar que o problema remanescente no art. 30 é corrigido pela nova redação dada ao art. 211. O poder público municipal, portanto, é o responsável, em primeira instância, pelo atendimento às crianças entre 0 e 6 anos de idade, através de sua rede de ensino.

A creche, ou a instituição de educação infantil, deve passar a ser vista como uma alternativa e um direito para as famílias e como um direito das crianças, “importante apoio para melhorar as relações familiares, aproximar a família da comunidade e libertar a mulher da rotina da vida doméstica. Para as crianças a creche pode ser fonte de experiências ricas e proveitosas...” (Merisse, 1997, p.50).

O final dos anos 80 e a década de 90 marcaram um período de revisão legislativa, principalmente no que diz respeito à infância, à família e à educação. Esse trabalho concretizou-se na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90), importante marco jurídico-legal no que diz respeito aos direitos de cidadão concedidos às crianças e adolescentes e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96). Estas leis são reconhecidas internacionalmente como muito avançadas, mas, infelizmente, não significam ainda, garantia de atendimento a todas as crianças brasileiras e às suas famílias, em função das muitas dificuldades de operacionalização, citadas anteriormente.

Encontra-se no ECA, em seu Capítulo IV, art. 53 ao 59, referências quanto ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Especificamente no inciso IV, do art. 54 faz-se referência ao dever do Estado de assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, lembrando que ao se falar em Estado, neste caso, faz-se referência ao município. O art. 208, III, trata da responsabilização pela ofensa aos direitos referentes à irregularidade ou ao não oferecimento de atendimento em creche e pré-escola. É por meio deste instrumento (o ECA) que se propõe e se regulamenta a criação dos Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente (art. 88) e dos Conselhos Tutelares (art. 131 a 140), órgãos responsáveis por zelar pelo cumprimento de políticas públicas de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, nos três níveis do poder executivo.

Já a atual LDB institui o atendimento às crianças de 0 a 6 anos como parte da Educação Básica, que engloba ainda o ensino fundamental e médio, ou seja, o antigo 1º e 2º graus. Essa é a primeira vez na história brasileira que se reconhece o atendimento às crianças com menos de 7 anos como responsabilidade da área da educação e não apenas da área social, da justiça, do trabalho e/ou da saúde. Este atendimento, seja ele público ou privado, constitui-se na chamada **Educação Infantil**. Dos três níveis que compõem a Educação Básica, apenas o Ensino Fundamental é obrigatório; o caráter opcional outorgado à Educação Infantil diminui o compromisso dos municípios com este segmento educacional. A LDB redefine os termos creche e pré-escola na tentativa de descaracterizar o uso corrente dos mesmos, comumente atrelados na sociedade brasileira, ao tipo de atendimento prestado (atendimento assistencial, nas instituições públicas, de

período integral, para clientela pobre – conhecidas como creche; atendimento educacional, em instituições particulares, de meio período, para classes média e alta – chamadas de pré-escola); então passa-se a definir o atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos como **creche** e como **pré-escola** o atendimento às crianças dos 4 aos 6 anos, independentemente de regime de horário, classe social e setor envolvidos.

Kuhlmann Júnior (1998) contribui para a discussão sobre as políticas para a educação infantil, retomando a polêmica acerca da contradição entre modelo assistencialista e modelo educacional, que para ele não é procedente. “Ao anunciar o educacional como sendo o *novo* necessário, afirma-se a *educação* como o lado do *bem* e a *assistência* como o império do *mal*, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas” (p.201-202). Nas instituições de educação infantil, sempre ocorre algum tipo de educação, boa ou não; e por se tratar de crianças com menos de 7 anos, sempre está envolvido o cuidado/assistência. Para este autor, o necessário é superar uma ‘tradição histórica’ de destinação de uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres. Também é necessário que se tenha cuidado com o uso banalizado da palavra qualidade, fazendo com que as coisas permaneçam como estão, ou ainda que piores.

Analisando a própria LDB, nota-se que: além dos 4 artigos específicos da Educação Infantil, existem outros 15 artigos afetos a essa mesma etapa da educação básica, incluindo os artigos das Disposições Transitórias. Regina Alcântara de Assis, então relatora-conselheira junto ao MEC, referindo-se ao

tratamento dado pela LDB à educação infantil, diz que este “é bastante sucinto e genérico” (Brasil, 1998a, p.1).

Ainda em relação à nova LDB, Faria e Palhares (1999) organizaram uma obra intitulada "Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios", onde, através de cinco artigos de pesquisadores brasileiros, pode-se verificar a preocupação acerca dos conflitos entre a legislação e as políticas educacionais elaboradas e praticadas nos níveis federal, estadual e municipal. Nesta mesma obra, Palhares e Martinez (1999) em seu texto – “A Educação Infantil: uma questão para o debate” - apontam a trajetória recente, da década de 90, destacando as ações do COEDI/MEC, quando esteve sob a coordenação de Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto e, como vinha sendo tratada a educação infantil no Brasil, parafraseando o título da obra, como - uma questão para o debate. Naquele período o MEC procurava privilegiar a discussão de propostas e projetos; além de articular diversos setores e/ou instituições da área, promovendo debates, incentivando assessorias, realizando diferentes publicações, disponibilizando o conhecimento produzido na área por universidades e grupos de pesquisa, com vistas a traduzir este conhecimento em práticas que respeitassem as crianças. As autoras (op.cit.) explicitam o que a maioria das pessoas envolvidas com a área no nosso país estavam percebendo (ou desconfiando), que houve um desvio de rota, no caminho que vinha sendo traçado pelo COEDI/MEC. Com o lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), constata-se um novo momento, que marca uma descontinuidade na história da construção do conhecimento em educação infantil no Brasil, antes de forma coletiva e coordenada pelo MEC e, hoje representada pelo RCNEI, centralizada no MEC,

não solicitando ou incorporando contribuições dos diferentes profissionais e segmentos da área. Esta foi a queixa, praticamente unânime, dos pesquisadores da área, que ecoou em encontros, debates e publicações realizadas pelos mesmos entre 1998 e 2000 (Cerisara, 1999; Kuhlmann Júnior, 1999; Haddad, 1998).

Entre os muitos documentos publicados pelo COEDI/MEC há um intitulado “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 1998b), volumes 1 e 2, em que o objetivo é justamente subsidiar a formulação de diretrizes e normas para a educação infantil em nosso país, pelos Conselhos de Educação (municipal, estadual), considerando a condição de integração da educação infantil aos respectivos sistemas de ensino. Este documento e o Projeto – “Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” - que o antecedeu, tiveram origem na própria LDB. A lei prevê que a regulamentação das instituições de educação infantil (já existentes ou a serem criadas) e sua integração aos respectivos sistemas de ensino, fosse definida até o final de 1999, quando completaria o prazo de três anos, a contar da publicação da lei (art. 89 das Disposições Transitórias). Segundo Malvezzi (1998b, p.22):

Este trabalho representa o esforço dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional da Educação, de consultores e especialistas e de dirigentes e técnicos do MEC, que no momento oportuno não deixaram de contribuir para a viabilização da educação infantil.

Tendo o propósito de resgatar os fundamentos legais que dão sustentação à educação infantil, torna-se indispensável destacar a importância da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em especial, no que concerne a este período de transição (passagem das creches, a maioria ligada a área social – secretarias estaduais e municipais de promoção ou assistência social ou ainda da criança, para os sistemas educacionais – secretarias da educação). O MEC, em sua estrutura administrativa, dispõe de uma Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Este órgão tem como parte de suas atribuições a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que devem nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecendo paradigmas de qualidade para a própria concepção dos programas de cuidado e educação. Cabe ressaltar que tais Diretrizes exercem uma função mandatória em relação à todas as instituições que atendem crianças dos 0 aos 6 anos (a partir de sua homologação pelo Ministro da Educação e sua publicação no Diário Oficial da União). Em seu parecer nº 22/98, a Câmara de Educação Básica, institui as seguintes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998a, p. 7-11):

1 – Educar e cuidar de crianças de 0 a 6 anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas para que as crianças e suas famílias sejam incluídas em uma vida de cidadania plena.

2 – Ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações.

3 – As Propostas Pedagógicas para as Instituições de Educação Infantil devem promover em sua práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos,

emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.

4 – Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e com o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos de vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

5 - As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através de acompanhamento e registros de etapas alcançadas nos cuidados e educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (LDB, art. 31).

6 – As Propostas Pedagógicas das creches para as crianças de 0 a 3 anos e das chamadas pré-escolas ou centros ou classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos devem ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos o diploma de curso de Formação de Professores, mesmo que da Equipe Educacional participem outros profissionais das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar necessariamente um educador, também com, no mínimo, Curso de Formação de Professores.

7 – As Instituições de Educação Infantil, devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico e do calendário, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes. (LDB Art. 12 e 14).

Existem também três outras resoluções definidas pelo MEC: uma sobre o financiamento educacional para todos os níveis de ensino - Parecer CEB nº 26/97 (Brasil, 1997a), em que no tocante à educação infantil, explicita que seu financiamento exige o concurso de outros setores que não apenas o educacional, cabendo o desenvolvimento de programas inter-setoriais cuja coordenação deve

estar a cargo dos órgãos responsáveis pela educação nos Estados e Municípios. Em outra resolução - CEB nº 1/99 (Brasil, 1999), ficaram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para a formação de professores na modalidade normal em nível médio e, em outro parecer mais recente - CEB nº 4/2000 (Brasil, 2000), tratou-se da vinculação das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino, em âmbito nacional, ficando estipulado novo prazo para esta integração, condicionando a autorização, ou não, para funcionamento das instituições.

A identificação dos conteúdos legais sobre a natureza das instituições de educação infantil, sua atual caracterização e vinculação sistêmica, seus recursos humanos e materiais, suas propostas pedagógicas e regimentos, e a legitimidade de sua existência, não encerram a discussão dos importantes marcos jurídico-legais e aspectos normativos referentes à Educação Infantil.

Dispositivos jurídicos de outros ministérios ou de instâncias estaduais, municipais e mesmo, internacionais, se somam aos supra-citados a fim de dar corpo a este novo ordenamento constitucional e legal brasileiro, que concede às crianças direitos de cidadania, definindo que sua proteção integral deve ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público, com absoluta prioridade.

A Política Nacional para a infância deve considerar as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas integradas. Devem, também, ser alvo da política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal, voltados aos futuros pais. (Brasil, 2000, p.3)

Dessa forma cabe destacar o artigo 87, § 3º, I da LDB; este artigo faculta que: a política nacional para as crianças de 0 a 6 anos e suas famílias deve ser

realizada com o apoio e a participação de todos os segmentos da sociedade: os Ministérios da Educação, da Saúde, da Previdência Social, da Justiça e do Trabalho, as Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais, os Conselhos Tutelares, os Juizados das Varas da Infância, as Associações e Organizações da sociedade civil, a imprensa, entre outros.

Outro dispositivo nacional - a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, Lei nº 8742/93; Brasil, 1993a) também faz referência em seus objetivos (art. 2º), à proteção à família, à maternidade, à velhice e ao amparo às crianças e aos adolescentes carentes. O Ministério da Previdência e Assistência Social também editou, através da Gerência de Projetos de Zero a Seis Anos, um documento intitulado “Ação compartilhada de atenção integral à criança de zero a seis anos” (Brasil, 1999), visando tratar de uma forma mais articulada o atendimento a ser prestado a esta etapa da infância.

A propósito, é conveniente lembrar, também, que o Brasil é signatário de convenções internacionais sobre direitos humanos, entre elas: a “Declaração Universal dos Direitos Humanos”; a “Convenção Internacional sobre Direitos da Criança” e a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Estas convenções, adquiriram caráter de lei nacional, uma vez que o Brasil tornou-se signatário das mesmas e incorporou à sua legislação os princípios destes acordos internacionais.

Cabe ainda citar que, nos níveis estaduais e municipais, as Constituições e leis orgânicas devem garantir os direitos das crianças à educação infantil, podendo, inclusive, avançar em relação à própria legislação federal. Assim, torna-se importante considerar os dispositivos sobre Educação Infantil constantes

nestas constituições e leis orgânicas, bem como, nos regimentos dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e dos Conselhos Municipais de Direitos e Tutelares.

A responsabilidade pela Educação Infantil no âmbito dos municípios está claramente definida pela LDB/96 e reiterada pela Emenda Constitucional nº 14, que subvinculou os recursos de impostos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Portanto, orienta para que os gastos com a Educação Infantil se situem dentro das receitas não subvinculadas ao ensino fundamental (10% ou mais dos impostos e transferências subvinculados, bem como, 25% ou mais dos outros impostos não subvinculados, variando de acordo com as respectivas Constituições e Leis Orgânicas). No entanto, não há o estabelecimento de uma fonte própria de recursos; além de a educação infantil não constar como obrigatória ou gratuita, mas como um direito opcional; portanto de acordo com Kramer (1993) faz-se necessário que conste das Constituições estaduais e leis municipais seus recursos específicos; lembrando que ainda assim não há garantias do cumprimento da sua distribuição. Romão (1994) indica que o Ministério Público, ao exercer seu papel de zelar pelo cumprimento da lei, pode ser um grande parceiro, auxiliando na reversão desse quadro.

Merece registro a atual ausência de articulação e racionalidade nas ações dos diversos setores - educação, saúde, assistência social e cultura, que já tem tradição histórica no Brasil e que, mais uma vez dificulta a operacionalização de uma política municipal para infância (Brasil, 2000; Aguiar, 2001; Barreto, 2001; Fullgraf, 2001, 2001a). Enquanto a segmentação de ações contribui para o desperdício dos escassos recursos financeiros, uma racionalização na distribuição

e uso dos recursos existentes, permitiria uma expressiva expansão do atendimento às crianças nos municípios brasileiros, como mostra o estudo de Merchede (1999) a respeito dos custos da educação infantil.

Regina Alcântara de Assis, em seu parecer sobre a vinculação das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino, afirma que a própria LDB dispõe em seu art. 9º ser incumbência da União, através do MEC:

articular e compatibilizar no financiamento da Educação Infantil a macro/função de Políticas Sociais, consolidando a tradição histórica dos aportes dos Ministérios da Saúde, Trabalho, Previdência e Assistência Social e Justiça, assim como recursos dos empregadores, como o subsídio para o auxílio/creche, com vistas a integrar os recursos conjuntos, numa função contábil unificada. (Brasil, 2000, p.7)

Mais uma vez cabe ressaltar o fato do preceito legal não ser garantia suficiente para sua efetivação, ou seja, muitas vezes a lei existe mas não é cumprida; exigindo uma mobilização que transcenda essa inoperância.

Em primeiro lugar, é necessário criar um consenso entre gestores de política educacional e a sociedade sobre a prioridade para a Educação Infantil, condição para identificar e operacionalizar fontes adicionais de financiamento, público e privado. Tais recursos são indispensáveis para que Prefeituras, Conselhos de Direitos da Criança, Conselhos Tutelares e organizações não governamentais, efetivem o direito da criança de 0 a 6 anos à Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. (Brasil, 2000, p.7)

É imperioso que a sociedade civil se organize para poder acompanhar a identificação dos recursos municipais e, ao mesmo tempo, para obter a adesão e o apoio da imprensa, da mídia eletrônica, entre outros e assim conquistar ganhos efetivos para o direito à educação infantil no Brasil, pois se existe pobreza neste

País, esta não é uma pobreza de direitos (Brasil, 1994; 2000; Fulgraff, 2001, 2001a; Maistro, 1997).

1.3. Qualidade de vida das crianças brasileiras

Se eu pudesse, de boa fé, prometer-lhes a infância que eu tive, eu prometeria. Se eu pudesse prometer-lhes que cada um de seus dias será um dia de aprendizado e de crescimento, eu prometeria. Se eu pudesse prometer-lhes que nada - nem guerras, nem pobreza, nem injustiças - privará vocês de seus pais, de seu nome, de seu direito a uma boa infância, e que esta infância levará vocês a uma vida plena e frutífera, eu prometeria.

Mas prometterei apenas o que eu sei que posso cumprir. Vocês têm a minha palavra de que continuarei a aplicar tudo que aprendi no começo de minha vida, e tudo que aprendi a partir de então, para proteger seus direitos. Trabalharei todos os dias de todas as maneiras que conheço para apoiá-los enquanto crescem. Buscarei suas vozes e suas opiniões, e farei com que outras pessoas também as ouçam.

Nelson Mandela

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2000a) estima-se que 30,5% das famílias brasileiras com crianças entre zero e seis anos de idade vivem com renda *per capita* igual ou inferior a meio salário mínimo; no nordeste, este índice alcança 53,6%. A pobreza é a principal causa da desnutrição: as crianças já nascem com baixo peso e tardam a crescer e se desenvolver; anualmente, 270 mil bebês nascem com peso abaixo do ideal. Aproximadamente 20% das crianças menores de cinco anos apresentam disparidades entre a altura e a idade.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2000) divulgou um estudo sobre a situação da infância no Brasil e no mundo e revelou que um dos avanços brasileiros mais importantes na década de 90 foi a redução da

mortalidade infantil, que era de 47,8 mortes para cada mil crianças nascidas vivas em 1998; em 1999 caiu para 36,1 por mil e no ano 2000 deveria estar em 31,9 mortes por mil nascimentos. Essa redução fez com que o Brasil recuperasse sua posição no quadro mundial, ocupando, contudo, a mesma posição do Vietnã (onde a renda *per capita* é 11 vezes menor que a brasileira) e continue atrás de muitos países da América Latina, entre eles Cuba, Chile, Uruguai, Argentina, Venezuela, Colômbia, Paraguai, México. Os dados do relatório do Unicef indicam que o Brasil precisa melhorar o atendimento pré-natal das gestantes, pois segundo os dados, um número grande de mortes ocorre durante o primeiro mês de vida da criança e durante o primeiro ano.

Em relação aos dados sobre a educação infantil, o relatório revela que apenas 6,3 milhões dos 21 milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos freqüentam creches e pré-escolas. Na faixa etária de 0 a 3 anos, somente 8,3% das crianças estão matriculadas em creches, e 57% das crianças de 4 a 6 anos estão matriculadas em pré-escolas. O estudo indica que são as crianças mais velhas, de famílias das zonas urbanas e com maior renda, aquelas com maior acesso à educação infantil. Entre crianças de famílias com renda de até meio salário mínimo, por exemplo, apenas 6% freqüentam creches e 50%, pré-escolas. Entre as crianças de famílias com renda superior a cinco salários, 30% freqüentam creches e 90%, pré-escolas.

Se o Brasil pretende realmente dar uma qualidade de vida melhor às crianças, terá de combater a pobreza e o abandono da educação infantil. Essa é a conclusão do Unicef (2000) ao estabelecer o Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) para todas as cidades brasileiras. Para calcular este índice a instituição

considerou: a escolaridade dos pais; o percentual de crianças menores de um ano vacinadas contra sarampo, difteria, tétano e coqueluche; o percentual de gestantes com mais de seis consultas médicas durante a gravidez e a taxa de atendimento em creches e pré-escolas.

O IDI classifica as cidades em ordem decrescente sendo que o 1º lugar ficou com um município do interior de São Paulo – Águas de São Pedro, que possui cerca de 1700 habitantes e obteve o IDI de 0,800, considerado elevado. Quanto maior o IDI, ou seja quanto mais perto de 1 é seu resultado, melhor é a situação da infância. No estado de São Paulo estão outras cinco cidades que se encontram entre as dez cidades brasileiras com os maiores índices de desenvolvimento infantil. Em relação às capitais dos estados brasileiros, o melhor índice é o de Vitória/Espírito Santo, que ficou em 8º lugar na classificação geral, com IDI de 0,774, à frente de todas as demais capitais. Na relação das capitais, por ordem de classificação, indica-se aqui as outras 9 melhores: 2ª) Florianópolis/Santa Catarina (20ª colocada na classificação geral), com IDI de 0,745; 3ª) Rio de Janeiro (69ª na classificação geral), IDI de 0,707; 4ª) Goiânia/Goiás (82ª colocada), IDI de 0,704; 5ª) Porto Alegre/Rio Grande do Sul (88ª colocada na classificação geral), com IDI de 0,701; 6ª) São Luís/ Maranhão (100ª colocação geral), IDI de 0,698; 7ª) Curitiba/Paraná e Boa Vista/Roraima (127ª e 129ª na classificação geral), com mesmo IDI de 0,691; 8ª) Campo Grande/Mato Grosso (147ª colocação geral), IDI de 0,687; 9ª) São Paulo (180ª na classificação geral), com IDI de 0,680 e 10ª) Belo Horizonte (192ª colocação geral), IDI de 0,678. As demais capitais brasileiras ocupam na classificação geral dos municípios da 210ª posição (Belém/Pará) à 1773ª (Rio Branco/Acre).

O relatório do Unicef(2000) diz que a situação da infância brasileira é desproporcional à riqueza produzida no país. Recai-se no velho problema da concentração de renda; cria-se um círculo vicioso que atravessa gerações e perpetua a exclusão social de meninos, meninas pobres e suas famílias.

1.4. Situando São José dos Pinhais

Este município da região metropolitana da capital do Estado do Paraná, Curitiba, cresceu muito nos últimos dez anos. A cidade ganhou diferentes indústrias, inclusive duas do segmento automotivo, fator este determinante, no aumento populacional que vem ocorrendo. De acordo com dados do IBGE (Brasil, 2000a) este município, com área de 930Km², contava com um total de 204.316 habitantes, entre homens (102.412) e mulheres (101.904), das áreas urbana (183.366) e rural (20.950), residentes no município no ano 2000. Em 1996, o número total de habitantes era de 169.035. Através de consulta ao Tribunal Regional Eleitoral - 8ª Região, verificou-se que no pleito eleitoral do ano 2000 o universo era de 112.680 eleitores.

A rede municipal de educação infantil de São José dos Pinhais dispõe de 22 instituições, sendo 20 oficiais (totalmente mantidas pela prefeitura) e 2 comunitárias (recebem da prefeitura apoio técnico e material). Até o ano 2000 esta rede era de responsabilidade da Secretaria Municipal de Promoção Social. Durante o ano 2000, através de informações de técnicos da Secretaria, obteve-se dados que indicavam o número aproximado de 2200 crianças atendidas pelas 22

creches da cidade; naquele mesmo período a Secretaria informava haver uma demanda por vagas praticamente igual ao número de crianças atendidas, ou seja, era necessário dobrar o número de vagas. A partir de 2001, as creches passaram para a Secretaria Municipal de Educação recebendo novo gerenciamento e nova denominação, a de centros de educação infantil. Tal medida está em acordo com o disposto pela legislação, conforme exposto nos capítulos anteriores; entretanto, na prática, essa passagem deverá marcar um período de transição importante a ser superado, até que se estabeleçam novas formas de operacionalização das rotinas e dos relacionamentos profissionais.

Em relação à população com menos de 7 anos, o IBGE (Brasil, 2000a) divulgou que 33% das crianças entre 4 a 6 anos freqüenta a pré-escola, para as crianças com menos de 4 anos não há registros. Já de acordo com dados do relatório do Unicef (2000), sobre a situação da infância brasileira, São José dos Pinhais conta com uma população total de 169.035 habitantes, sendo 25.267 crianças entre 0 e 6 anos (3.613, de 0 a 1 ano; 14.476, de 0 a 3 anos e 10.791 crianças de 4 a 6 anos). Em relação à vacinação, mais de 90% das crianças com menos de 1 ano já foram imunizadas contra sarampo (95,41%) e contra DTP (93,96%). A porcentagem de gestantes com mais de 6 consultas, na fase pré-natal, é de 58,57%. Quanto ao tempo de escolaridade dos pais destas crianças 43,40% têm pai cuja escolarização não ultrapassava quatro anos de estudo, 19,53% têm mãe nesta mesma condição. Quanto ao atendimento na educação infantil, das 25.267 crianças de 0 a 6 anos, apenas 14,77% estavam matriculadas em creche e 26% estavam matriculadas na pré-escola, lembrando que estes dados referem-se tanto ao atendimento público como particular. A Tabela 1, à

seguir, apresenta os dados do relatório sobre a situação da infância (Unicef, 2000) nos municípios de Curitiba e região metropolitana. O IDI atribuído pelo Unicef ao município de São José dos Pinhais foi de 0,6. Este valor representa um índice de desenvolvimento infantil médio (entre 0,5 e 0,799), o que demonstra que a maioria das crianças tem pais com menos de quatro anos de escolaridade básica e que seus direitos a serviços básicos de saúde materno-infantil, creche e pré-escola não estão sendo garantidos satisfatoriamente.

Tabela 1 – Curitiba e região metropolitana no Relatório sobre a situação da infância realizado pelo Unicef (2000) .

CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA	COLOCAÇÃO ESTADUAL	COLOCAÇÃO NACIONAL	VALOR DO IDI
CURITIBA	16 ^a	127 ^a	0,691
PINHAIS	56 ^a	506 ^a	0,644
ARAUCÁRIA	92 ^a	910 ^a	0,612
COLOMBO	102 ^a	980 ^a	0,607
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	113 ^a	1092 ^a	0,600
CAMPO LARGO	133 ^a	1266 ^a	0,588
PIRAQUARA	134 ^a	1275 ^a	0,588
QUATRO BARRAS	158 ^a	1465 ^a	0,575
FAZENDA RIO GRANDE	159 ^a	1471 ^a	0,575
CAMPINA GRANDE DO SUL	204 ^a	1963 ^a	0,547
CAMPO MAGRO	215 ^a	2121 ^a	0,538
ALMIRANTE TAMANDARÉ	220 ^a	2155 ^a	0,536
RIO BRANCO DO SUL	271 ^a	2728 ^a	0,502

Fonte: UNICEF, Relatório sobre a Situação da Infância Brasileira, 2000.

Mais do que evidenciar problemas, os dados deste estudo do Unicef foram aqui retomados por apresentarem um diagnóstico da situação das crianças no

município e por se entender que é possível utilizá-los, como preconiza o próprio relatório, para a mobilização de recursos e de vontade política, no processo de apreciação dos problemas, no estabelecimento de prioridades, na descentralização e municipalização das políticas e dos serviços destinados ao desenvolvimento infantil.

2. INFÂNCIA, FAMÍLIA E SOCIEDADE

2.1. Família e sociedade: muitas transformações

*O abismo entre as gerações revela nossa solidão
cultivada na insensibilidade com que facilmente
descartamos o "outro" de dentro de nós.
Rita Pereira e Solange Jobim e Souza*

É sabido que inúmeras são as mudanças sociais e familiares ocorridas principalmente da segunda metade do século XX até os dias de hoje. Decorrentes destas mudanças, transformações significativas vêm acontecendo nas últimas décadas, no tocante a educação dos filhos.

Caldana (1995), considerando o contexto familiar, afirma que houve uma transformação radical quanto ao ideário e as orientações relacionadas à criação e educação dos filhos, num período de 50 anos, entre os anos 30 e os anos 80.

Como eixos principais desta transformação poderíamos apontar que a educação da criança passou de um sentido "moral" (em que a preocupação central eram os "bons" comportamentos) para um "psicológico" (em que o central é a "saúde emocional"); do apoio à sabedoria e à tradição chegou-se à valorização exclusiva do conhecimento técnico-científico; de um conjunto de prescrições claras e definidas a priori em função do comportamento desejado para a criança, a um conjunto de enunciados gerais que pregam a ausência de padronização de atitudes parentais. Da priorização do acatamento das normas definidas pelo grupo, à valorização daquilo que é individual e idiossincrático. (p.116)

Segundo Caldana (1995), o Brasil passou por um processo intenso de modernização social entre os anos 40 e 50, o que refletiu-se no modo de vida das

famílias, principalmente nas de camadas médias. Houve uma mudança de modelo: antes, hierárquico, com definições claras de papéis, do certo e do errado e dos mecanismos de controle que seriam utilizados; hoje, igualitário, com a valorização da igualdade entre os membros da família, as noções de certo e errado foram flexibilizadas, desde que preservada a individualidade do outro, “tudo é possível”. É curioso, pois de acordo com a autora, não obstante a atitude do adulto ter se invertido, entre os anos 30 e 80, o que se espera da criança ainda é o mesmo – que ela se adapte ao grupo e que acate normas.

O contexto ambiental urbano incita algumas formas novas de relacionamento social facilitando que ocorra uma elevação das relações intra-familiares em detrimento das relações comunitárias e de vizinhança. Isto favorece o isolamento e o anonimato; o interesse dos pais volta-se unicamente para os filhos, incorrendo em atenção e proteção excessivas; a criança carece ainda de múltiplos modelos de adulto para referenciar-se e além disso, o contexto metropolitano não oferece muitas oportunidades para o convívio social infantil entre pares, a não ser em espaços institucionais (Anolli e Mantovani, 1998; Rosemberg, 1998).

As transformações cada vez mais rápidas e constantes fazem com que pais e a sociedade, em geral, tenham dúvidas e sintam-se desorientados sobre os encaminhamentos que deveriam dar quanto à educação das novas gerações. Indo ao encontro desta demanda o mercado editorial coloca à disposição vasta literatura referente à educação dos filhos, enfocando principalmente as questões relativas à disciplina e limites (Zagury, 1992, 1994, 2000; Tiba, 1996; Shinyashiki, 1966; Phillips, 2000; Maldonado, 1986). Entretanto, esta literatura não tem tornado

a informação por ela veiculada mais acessível à maior parte da população; assim como, não há consenso entre as posições defendidas pelos autores. Contudo, a demanda por esta temática é reflexo da falta de orientação e insegurança dos pais e educadores até o momento presente.

Vive-se também nos dias atuais a emergência de uma nova figura de pai. Trindade (1998) indica que na literatura científica a preocupação com a figura masculina nas relações familiares é recente. Inclusive a Psicologia, ao estudar esse aspecto da vida social, sempre centralizou a figura feminina, o papel da mãe, principalmente na ótica da interação mãe-filho, não dando importância para o contexto sócio-histórico de cada época. Grisci (1994) também argúi que a ciência em geral e a Psicologia, de modo específico, reforçam a ideologia da maternidade, conferindo à mãe um papel de importância fictícia, mas que lhe é outorgado como biológico, natural e sagrado: “Isso é uma estratégia para diluir a responsabilidade social de todos os seres humanos.” (p.32).

Trindade (1998, p.143) descreve a “cristalização dicotômica” dos papéis e atividades masculina e feminina no contexto sócio-familiar a partir do uso do verbo ajudar; caso a mulher trabalhe fora, ela “ajuda o marido”; caso o marido realize trabalhos de casa, ele “ajuda a mulher”. Para esta autora, isso quer dizer que a sociedade entende o homem como o responsável pela manutenção e provimento da casa e a mulher como a responsável pelas atividades domésticas. Expõe ainda que a concepção tradicional de maternidade e paternidade e os decorrentes estereótipos de pai e mãe ainda estão presentes no pensamento social atual, não obstante a diversidade de modelos da contemporaneidade.

Para Grisci (1994), essa concepção da maternidade é mítica e resultante de um processo histórico instituído pela sociedade patriarcal e, mesmo nos dias de hoje, o padrão familiar vigente é o da burguesia européia, nascido em meados do século XVIII, que permanece, praticamente inalterado. O amor incondicional aos filhos é o maior mito acerca da maternidade. E, talvez em muitos casos, esse mito impõe às mulheres a tutela total dos filhos, ao mesmo tempo que libera os homens dessa responsabilidade. O homem, apesar de também ter gerado esse filho, não o assume e a mulher traz unicamente para si toda a responsabilidade e sofrimento daí decorrentes. “Ser mãe, em suma, é um processo culturalmente constituído, que transpõe o ato biológico de gestar e parir um filho/filha, e reflete o espaço social designado à mulher na sociedade.”(id., ibid., p.41).

Trindade, Andrade e Souza (1997) relatam que tem havido mudanças nas representações sociais sobre maternidade e paternidade, mas que estas ainda são incipientes; pois no cotidiano familiar permanecem relações desiguais. Quanto às representações de “bom pai” e de “boa mãe”, as autoras observaram que a qualificação para ser boa mãe é mais diversificada do que a qualificação para ser bom pai, neste caso, restringindo-se à relação pai-filhos.

Talvez se esteja caminhando para uma compreensão de maternagem como função social, na qual pai e creche possam ser parceiros das mães, compartilhando com elas o cuidar e educar as crianças.

Rezende e Alonso (1995, p.80) descrevem a partir de um estudo com 18 homens-pais, que estes demonstram interesse e até mesmo experiência no cuidado pessoal dos seus bebês, mas que os estereótipos sobre os papéis masculino e feminino interferem na efetivação do atendimento aos filhos. Ficou

ressaltado neste estudo a rotulação social a respeito da falta de habilidade do homem para cuidar dos filhos e em contra-partida a atribuição natural destas funções à mulher. Os autores afirmam também que as mulheres (esposas), bem como os profissionais de saúde não estimulam e sequer compreendem o desejo dos pais de se envolverem mais nos cuidados das crianças.

No relatório do Unicef (2000) dá-se destaque para o importante papel do pai, ressaltando-se que independente de morar ou não com a mãe e o bebê, o homem precisa participar dos cuidados do filho, seja provendo apoio à mãe para que ela possa ser mãe e cuidar melhor de si ou envolvendo-se de diversas formas no desenvolvimento da criança. Além da criança, o pai também é beneficiado pelo seu envolvimento com o filho, pois o homem passa a ter mais cuidados com a sua saúde e consigo próprio, bem como, dedica-se mais à família.

No relatório, esta discussão culmina na seguinte asserção:

Portanto, as únicas tarefas exclusivas da mãe são a gestação e a amamentação (em ambas o pai pode ajudar). Todas as outras – cuidar, alimentar, limpar, dar banho, levar ao médico, brincar, colocar para dormir, contar histórias, levar à creche ou à escola, passear com a criança – o pai pode desempenhar da mesma maneira que a mãe. O papel do homem é essencial para que a família esteja centrada na criança, colocando os direitos de meninas e meninos no centro de suas decisões e promovendo o crescimento e o desenvolvimento da criança.

Apesar deste enaltecimento à figura do pai, na realidade brasileira tem se tornado cada vez mais comum famílias chefiadas por mulheres, entre as quais se encontram muitas famílias sem outros adultos além da mãe, ou com outros adultos que não desempenham o papel de pai da criança. De acordo com os dados do IBGE (Brasil, 2000a) desde a década de 80 vem crescendo de maneira

regular a proporção de domicílios com chefes mulheres: em 1981 e 1985, esta proporção era, respectivamente, de 16,9% e 18,2%; em 1990 e 1995, era de 20,3% e 22,9% e em 1999 era de 26%.

Em relação a estes dados a preocupação torna-se duplicada, pois além da criança não poder desfrutar do convívio com o pai, por inúmeras razões, há ainda uma outra perda importante, da contribuição do pai para a renda familiar. Ocorre aqui o fenômeno chamado de “feminilização e infantilização da pobreza”. (Zaluar, 1996). Segundo dados do IBGE dos 30% de brasileiros que compõem o quadro da condição de miséria no país, quase metade deste total (45%) são jovens e crianças com menos de 15 anos de idade, ou seja, existem aproximadamente 10.350.000 jovens e crianças em situação precaríssima de vida.

As práticas educativas familiares sofrem interferência de diferentes fatores e fenômenos, dois em especial são aqui destacados, por se mostrarem proeminentes na sociedade contemporânea: a violência e a televisão. Cabe o registro de que estes temas não serão tratados extensivamente neste estudo, mas faz-se necessário situá-los uma vez que tangenciam e mesmo atingem de modo direto o atendimento às crianças de qualquer idade, inclusive as menores de 7 anos.

No Brasil, a violência decorrente da criminalidade é um fenômeno cada vez mais freqüente, sobretudo nas grandes cidades e regiões metropolitanas. Um acompanhamento dos índices de urbanização no Brasil revela que em menos de 40 anos a taxa de urbanização passou de 44,7% (anos 60) para 78,4% (em 1999). (Brasil, 2000a).

Apesar de se compreender que a violência não pode ser entendida a partir de uma visão unidimensional; acredita-se que apesar de parcial, não é inverdade que a grande concentração urbana trouxe problemas básicos, que se exacerbam num pequeno espaço geográfico como falta de trabalho, moradia, precariedade de atendimentos nas áreas de saúde, educação e segurança. A criminalidade e violência não são simplesmente consequência da pobreza, existe uma atuação criminosa resultante de uma organização empresarial, rica, ilegal e internacional, infiltrada nos diferentes segmentos sociais. Através do aumento demográfico excessivo nos grandes centros, aumento das desigualdades sociais, enfraquecimento das relações sociais e familiares instaurou-se uma enorme crise de valores: as pessoas se sentem isoladas, sem vínculos com as outras pessoas. A violência está presente nas relações inter-pessoais, bem como nas instituições sociais (família, escola, meios de comunicação, organizações) e acaba sendo mantida pela impunidade, que resulta na falta de perspectivas de futuro, em conflitos e confrontos sociais, econômicos entre outros, na participação social desigual e na perda da confiança no sistema sócio-econômico e político (Rocha, 1992; Rizzini, 1993; Minayo, 1999; Zaluar, 1996).

Segundo Zaluar (1996) a violência piora a qualidade de vida das pessoas, traz a todos medo e insegurança e, ao contrário do que se pensa, a criminalidade não aumenta a renda das famílias pobres, mas sim a diminui a longo e médio prazo.

O medo e a insegurança gerados pela violência interferem nas atividades cotidianas de todas as pessoas. Crianças ficam impedidas de frequentar a rua, “que deveria ser um lugar de livre circulação das pessoas” (Kuhlmann Júnior,

1998, p. 30), as escolas e creches em função do risco de tiroteios entre grupos criminosos rivais ou de estudantes mais velhos levarem armas para a escola, fatos já ocorridos em São Paulo, Rio de Janeiro. (Guimarães e De Paula, 1992). Para Milani (1999, p.104): “A desconstrução da violência exige o envolvimento dos sujeitos, das instituições e da sociedade em suas multidimensionalidades – física, mental, emocional, ética, espiritual, econômica, jurídica, política, etc.” (id., ibid., p. 104).

Há também estudos e pesquisas enfocando diretamente a relação entre os fenômenos violência e televisão. Ressalta-se nestes trabalhos o potencial da televisão em promover a internalização de valores agressivos e decorrente disso resultar em respostas e ações violentas, ou seja, fica evidenciado os efeitos nocivos de filmes e programas com conteúdo violento sobre crianças e adolescentes (Gomide, 2000; Strasburger, 1999).

Para Gomide (2001): “Os programas infantis em lugar de educar e transmitir valores morais e éticos estão cada vez mais focalizando violência e cenas de “alto risco” para o desenvolvimento infantil.” (id., ibid., p.13). A autora aponta que esta influência não é imediata nem direta, mas sutil e de efeito cumulativo; podendo interferir na formação de conceitos e atitudes a respeito de assuntos importantes como: sexo, drogas, hábitos alimentares, constituição da família, resolução de conflitos, assim como outros valores fundamentais para a vida em sociedade; principalmente se a família deixa lacunas nessa formação. As crianças não são capazes da mesma discriminação dos adultos, pois se estes têm condições de entender que televisão é fantasia, é entretenimento e não

realidade, a criança não tem; contudo, a maioria destes adultos não reconhecem essa diferença.

Apesar da televisão ser aceita pela grande maioria das pessoas como uma forma econômica e conveniente de entretenimento, não se pode desconsiderar os aspectos levantados por Gomide (2001), como: a baixa qualidade da maior parte da programação das redes de televisão, sobretudo dos programas preferidos por crianças e adolescentes; a grande quantidade de conteúdos violentos e de alto risco nessas programações e o fato de estar exposto à violência como entretenimento tornar as pessoas mais indiferentes ao sofrimento dos outros; a condição de mercado da programação televisiva infantil, cada vez mais dominada pelo patrocínio dos anunciantes; a incompatibilidade entre ficar assistindo televisão e poder realizar outras atividades, como o brincar, seja sozinha ou em conjunto com outras crianças, atividade especialmente importante na primeira infância, ao invés de representar papéis da sua realidade, da sua cultura, na televisão as crianças assistem a personagens que representam papéis distorcidos, referentes a outras culturas. (id., ib.). A autora conclui, dizendo:

é fundamental que os pais, professores, agentes educacionais, enfim, todos os responsáveis pela formação moral e ética das crianças estejam atentos para a nocividade destes efeitos e busquem oferecer a elas atividades alternativas de entretenimento e lazer, evitando deixar seus filhos ou alunos, expostos à péssima programação existente.

(...)

A exigência de melhor qualidade dos programas infantis e horários apropriados para que os programas de adultos sejam exibidos deve estar entre as prioridades do cidadão responsável por uma geração com mais ética e moral. (p.12).

Fusari (1996) realizou uma pesquisa entre 1987-90 junto a 235 alunos dos cursos de Magistério e Pedagogia e reforça a necessidade de mais estudos sobre as crianças e as mídias, inclusive a televisão, devido ao complexo processo comunicacional e educativo sobre a vida contemporânea, que se dá nesta interação virtual. Enfatiza a necessidade freqüente de reflexão por parte do adulto, sobretudo do educador, a respeito deste processo, oportunizando uma apreciação e mediação, que considere mais a ética e a estética, do que ocorre atualmente.

Os aspectos anteriormente apresentados - sobre o quadro social geral, sobre as famílias de hoje e as crianças - além de muitos outros, justificam a necessidade de instituições de educação infantil, seja no Brasil ou qualquer outro país e indicam alguns fatores que precisam ser considerados ao se discutir este nível de educação. Para Rosemberg (1998, p.35), após ter analisado o contexto norte-americano, três modificações sociais em especial consideram-se relevantes ao se apontar esta necessidade: a participação crescente da mulher no mercado de trabalho; o grande número de famílias monoparentais, chefiadas principalmente por mulheres e o aumento da pobreza. A estas seguem-se a existência de competitividade e a exigência, cada vez maior, de dedicação ao trabalho; o padrão demográfico (famílias com um filho ou com mais filhos tendo intervalos grandes entre eles) e o panorama urbano, impróprio para o convívio social entre crianças pequenas.

Entende-se que na realidade brasileira existem aspectos sociais similares, além de outros mais agravantes na indicação da mesma necessidade; afinal muitos pais e mães dos segmentos pobres, quando não miseráveis, necessitam da creche como um equipamento social sendo “incapazes” de reconhecê-la como

um direito e aceitando-a como um favor, como “generosidade do Estado”, benefício de ‘governantes bonzinhos’, preocupados com o povo e com as crianças das camadas pobres. Essa compreensão impede a visão da educação para todas as crianças entre 0 e 6 anos como um direito e ainda, como forma de superação dos abismos sociais e conquista da sensibilidade nas relações humanas. (Geis, 1994, Palhares e Martinez, 1999).

2.2. Uma nova infância?

*O menino é infinito em si mesmo, ele não é um vir a ser.
A pior coisa que se pode fazer para um menino é prepará-lo para
o futuro, pois isto só lhe traria angústias. Temos que preparar
o menino para hoje, porque o futuro é feito de muitos hojes.
Ziraldo*

A contemporaneidade apresenta muitas peculiaridades em termos sócio-culturais que podem estar trazendo muitas modificações, não apenas sociais e familiares, mas para a própria subjetividade humana. Montandon (2001) fez uma análise retrospectiva das publicações, em língua inglesa, sobre infância na área da sociologia. E dentre os muitos questionamentos levantados pela autora um se refere aos limites da infância. Ainda não é possível imaginar todas as implicações da nova sociedade que está se constituindo; no entanto, mais um questionamento é imprescindível: qual seria o projeto atual da sociedade moderna para as crianças? Faria (1999a) nos fala sobre:

A “dupla alienação” da infância, isto é, a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também

antecipando a vida adulta no trabalho, deve ser combatida fazendo da creche um oásis, um lugar onde se torna criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças. Assim ao invés de falarmos no desaparecimento da infância como alguns estudiosos estrangeiros vêm fazendo, poderemos falar em uma nova descoberta da infância. (p.72)

E, exatamente neste “oásis” têm sido realizados trabalhos, que possibilitam a revisão de algumas teorias e concepções sobre a infância quanto às relações de apego; a construção de conhecimentos; a capacidade de autonomia da criança pequena e o desenvolvimento social das crianças, nas modalidades de interação adulto/criança e criança/criança, verificando-se a capacidade das crianças de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (Bufalo, 1997; Carvalho e Beraldo, 1989; Oliveira, 1988; Rossetti-Ferreira e Oliveira, 1993; Jobim e Souza, 1994; Pedrosa e Carvalho, 1995; Ferreira, 1988; Ugazio, 1992).

Para Bondioli e Mantovani (1998) as instituições de educação infantil apresentam-se como “laboratórios naturais”, espaços privilegiados para a pesquisa, ideais para se estudar as interações entre coetâneos.

A maioria destes estudos científicos têm se ocupado em pesquisar a criança dentro daquele determinado contexto; ao invés de focalizar o contexto em si. Cabe ressaltar aqui que o contexto em questão, a instituição de educação infantil, é entendido como um elemento fundamental para a formação da criança que ali está. As pesquisas relacionadas acima não se configuraram como

possibilidades de verificar a eficácia ou a adequação de programas e de estratégias educativas, ou mesmo a influência do contexto no cotidiano da criança. No entanto, elas apontam a complexidade dos comportamentos infantis, as necessidades e habilidades evolutivas e desmitificam concepções errôneas e estereótipos, vigentes ainda hoje, sobre as competências dos bebês e das crianças pequenas. Com isto, as crianças pequenas passaram a ser vistas como menos egocêntricas e mais capazes de interagir com adultos e com coetâneos.

A noção de infância não é uma categoria natural, mas histórica e cultural; os conhecimentos produzidos acerca desta temática têm estreita ligação com o “lugar social que a criança ocupa na relação com o outro” (Pereira e Jobim e Souza, 1998). Esse lugar social tem mudado muito nas últimas décadas. Nos anos 50 as crianças participavam ativamente da vida comunitária, pois tinham o direito de freqüentar a rua, lugar de livre circulação na época (Kuhlmann Júnior, 1998, p.30). Na atualidade, a infância se tornou “um produto de consumo”, em torno dela se estruturam padrões de conduta, de entretenimento, de criação e de educação e, mesmo de consumo (Silveira, 1997; Pereira e Jobim e Souza, 1998; Muniz, 1999).

Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O *tamagoshi* e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade Publicidade. Cultura do consumo. O outdoor anuncia: “Xtrim. Pra quem tem beijinho, beijinho. Pra quem não tem, tchau, tchau!” Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. Esses são apenas alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea, dentre os quais destacamos a ruptura do contato e do diálogo entre adultos e crianças como uma

questão que precisa ser analisada com mais profundidade.
(Pereira e Jobim e Souza, 1998, p. 37)

Segundo as autoras essas informações traduzem um pouco sobre a compreensão da experiência contemporânea da infância.

Cabe situar que, neste trabalho, ao se fazer referência à infância, pretende-se falar do coletivo de crianças, embora se considere como fundamental o entendimento de que não existe uma criança genérica, temporal, descontextualizada. Da mesma forma, não se pode conceber a criança de forma cindida, isto é, uma criança durante o horário de permanência na escola ou creche e outra durante o período que está em casa. Pais e educadores precisam conhecer a criança integralmente, em diferentes situações e para tal há que se cultivar uma boa comunicação entre estas duas instituições (Bondioli e Mantovani, 1998; Spodek e Saracho, 1998). Considerando-se que, na faixa etária atendida pelas creches e pré-escolas, são os pais os responsáveis pelas decisões sobre a vida dos filhos, eles precisam conhecer muito bem o lugar onde deixam seus filhos, estar seguros e satisfeitos com o trabalho ali desenvolvido e se sentirem aceitos e à vontade para questionar, opinar, ou seja, participar. Para Bondioli e Mantovani (op. cit., p. 35) “família e creche são consideradas como “contextos” que a criança experimenta e que devem ser integrados para que se evitem perigosas discontinuidades na experiência infantil.” Além de precisarem estar atentas ao não empobrecimento das diferentes formas de manifestação das crianças, tão comuns na atualidade.

É evidente que não se pode esquecer que as necessidades da criança são indissociáveis da realidade e das necessidades da própria família; além de que,

para a criança poder usufruir deste serviço, ela deve obrigatoriamente estar inserida em uma família. Justamente por ser responsável por um serviço educativo extra-familiar, complementar aos cuidados oferecidos pela família, é natural que a instituição de educação infantil seja constantemente requisitada a acompanhar as evoluções e modificações, cada vez mais intensas, pelas quais as famílias, sobretudo dos grandes centros urbanos, vêm passando. Rosemberg (2001), assim como Kappel, Carvalho e Kramer (2001), apontam lacunas nas pesquisas estatísticas e científicas da área. Pouco se sabe sobre o perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam instituições de educação infantil e sobre suas famílias, do mesmo modo que se desconhece a ou as demandas por serviços para as mesmas.

Neste aspecto, surge como questionamento a viabilidade de outros modelos de serviços que, conjunta ou paralelamente às instituições de educação infantil (creches e pré-escolas), pudessem ser capazes de responder às diferentes e inúmeras necessidades das famílias, as quais precisam se tornar conhecidas. O modelo público, brasileiro vigente para a educação infantil é um modelo caracterizado como fechado, rígido e pouco articulado às diversas formas de organização da vida familiar. Hoje, a discussão e elaboração adequada de projetos de políticas públicas deve articular estes dados e mesmo buscá-los, uma vez querendo estar em acordo com uma demanda real e não simplesmente à propagação de modelos idênticos aos já existentes.

3. POR UMA CULTURA EDUCATIVA VOLTADA À INFÂNCIA

3.1. O contexto da educação infantil

*É útil observar que os contextos de aprendizagem são tão mais importantes quanto mais precoces, e que são assimilados de maneira inconsciente pelo indivíduo.
Luigi Anolli e Susanna Mantovani*

Sobretudo nos dias de hoje, entende-se como imprescindível contribuir para a criação de uma cultura da infância e, ao mesmo tempo, para uma cultura da educação infantil. A palavra cultura aqui, está sendo utilizada com o sentido do ato de cultivar, aprimorar, desenvolver coletivamente valores e saberes a respeito do que pode ser importante e necessário na educação, cuidado e acolhimento das crianças e da infância de hoje.

No Brasil, recentemente, tem estado acessível aos interessados muitas obras desenvolvidas em países como Itália, Estados Unidos e Espanha, já traduzidas para a língua portuguesa, servindo para ampliar as fontes de estudo para que se desenvolva esta cultura no país. Bondioli e Mantovani (1998) esclarecem alguns aspectos, sobre o que na Itália se chama “pedagogia da relação”, segundo a autora:

é uma expressão pouco clara que foi freqüentemente usada para designar a especificidade educativa da creche. Ela se define, em primeiro lugar, em contraposição a uma

pedagogia que considera a creche uma versão miniaturizada da escola materna¹. Aderir a esta pedagogia significa dizer não a uma relação educadoras/crianças que não permite uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não a atividades que mais se parecem com lições do que com brincadeiras de livre descoberta. Significa dizer não a uma organização demasiado rígida dos tempos, dos espaços, dos grupos infantis que pode enfraquecer a espontaneidade das relações. (p.29)

Quando Bondioli e Mantovani (1998) explicitam esta pedagogia, entendida como mais apropriada à criança de 0 a 3 anos, está indicando que existem especificidades: que o apropriado para a criança com mais de 7 anos, não o é para a criança entre 3 e 6 anos e assim sucessivamente.

Também dispõe-se de autores brasileiros, que serão apresentados a seguir, e que apontam algumas preocupações e discutem as especificidades necessárias à educação infantil.

Kulhmann Júnior (1999), uma vez mais, ao discutir os modelos na Educação Infantil, propõe outro foco. Ao apontar que, em alguns trabalhos sobre instituições de educação infantil, atribui-se a estas o caráter de instituições não-escolares ou extra-escolares, entende que o valor desta formulação está em “demarcar esta área em relação à chamada tendência de *escolarização* das creches e pré-escolas.” (p.61) Como o próprio autor chama a atenção, entendendo escola como ensino fundamental, a creche e a pré-escola serão, de fato, instituições não-escolares ou extra-escolares. Portanto, o mais importante não é a denominação, mas a especificidade que caracteriza a instituição de educação

¹A escola materna referida neste texto diz respeito à atualmente chamada *scuola dell'infanzia* italiana, tendo como correspondente no Brasil a pré-escola (LDB 9394/96) que atende crianças de 4 a 6 anos.

infantil; entendida hoje como espaço de cuidado-e-educação, diferentemente do espaço familiar, por reunir um coletivo de crianças, numa mesma faixa etária. “Essas reflexões mostram como é insuficiente atribuir um nome ou expressão para caracterizar a instituição e daí extrair todas as conseqüências pedagógicas a se desenvolver em seu interior.” (id., ib., p.64) O autor segue apontando os avanços e os problemas das proposições encontradas na versão preliminar do RCNEI: uma das grandes dificuldades apontadas é o fato de se entender a articulação da educação infantil com o ensino fundamental, como uma subordinação. Se a criança for tomada como ponto de partida para se desenvolver os programas de educação infantil e não a existência do ensino fundamental subsequente, a continuidade, tão almejada, em relação ao ensino fundamental ocorreria muito mais facilmente.

Faria (1999b) realiza um estudo sobre a proposta ímpar, de atendimento à infância, os Parques Infantis, criados por Mário de Andrade, no Departamento de Cultura do município de São Paulo, entre 1935 e 1938. A contribuição deste trabalho escapa ao que as pesquisas normalmente enfocam – “ainda a tradição da pesquisa na área que identifica educação com escola tem prejudicado a construção de programas educativo-sócio-culturais para a faixa etária em questão.” (id., ibid., p.154); buscando apreender perspectivas e aspectos educativos, independentes do contexto escolar, fundamentados na cultura. Cabe destacar as seguintes considerações feitas pela autora:

Não importa, portanto, se é ou não é isso ou aquilo: escolar/não escolar, pedagógico/não pedagógico, o que importa, no momento, é conhecer mais uma vitoriosa (enquanto durou) experiência política de educação pública

que satisfazia seu usuário, e encontrar em seus fundamentos determinados aspectos que impulsionem a construção de uma política nacional, ampliando o leque de modalidades, desde que englobe as crianças de todas as etnias, de todas as classes sociais, meninos e meninas, e, mais do que isso, que garanta o direito à infância para todas elas; cujos princípios e flexibilidade administrativa permitam a continuidade entre as várias instituições e instâncias a elas destinadas (creches, escolas de 1º grau, programas extra-escolares, etc.).

Nas ciências humanas não é possível encontrar um único modelo teórico que satisfaça todas essas exigências. Isso nos remete a uma pluralidade de “modelos” teóricos, que correspondem a uma pluralidade metodológica, para programar a educação infantil, no bojo da vida social. Portanto, essa busca se impõe também em função da diversidade sócio-cultural brasileira, o que requer uma multiplicidade de propostas que dêem conta dessa diversidade. Com certeza Mário é um dos grandes colaboradores. (Faria, 1999b, p.193-194)

Inclusive em um documento do COEDI/MEC (Brasil, 1995), intitulado “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais da Crianças” encontram-se importantes especificidades que as instituições de educação infantil devem contemplar, a fim de garantir um contexto de desenvolvimento apropriado às nossas crianças.

Ao se falar sobre uma cultura da infância e uma cultura para a educação infantil, está se pensando em alguns princípios que se refletem em um atendimento às crianças que: respeite o processo de construção de conhecimento de cada criança; valorize a brincadeira como atividade educativa essencial, não dicotomizando o brincar e o aprender; busque atender às necessidades de cuidados e educação específicos de cada criança; vise a ampliação dos conteúdos trabalhados para além daqueles compartimentados nas áreas de conhecimento; considere a criança como ser social e produtor de cultura; respeite

que a aprendizagem se dá em função da capacidade de atribuir sentido aos conteúdos trabalhados; propicie a interação com outras crianças e adultos; ofereça oportunidades para a conquista da autonomia, para seu crescimento e desenvolvimento e sobretudo; lhes dê possibilidades de continuar a ser criança. Estas seriam algumas premissas de uma cultura própria à educação da criança entre 0 e 6 anos. Concorde-se com Faria (1999a), citando-a mais uma vez, quando a autora diz que:

Os centros de educação infantil não têm o poder de resolver os problemas sociais, e não devem ser vistos como a panacéia da educação. (...) No entanto, podem possibilitar, se adequadamente estruturados, melhores condições de vida para as crianças (de novo: pobres e ricos, procurando superar a “dupla alienação da infância”) e dos adultos neles envolvidos. (p.79)

Entende-se pois, que uma vez atendido o direito das famílias e das crianças com menos de 6 anos de idade, em ter um espaço adequado para que elas se desenvolvam, sendo cuidadas e educadas por profissionais preparados, estar-se-á atuando integralmente, em primeira instância, uma vez que todos, família, instituição de educação infantil e sociedade, serão chamados a acompanhar todas as conquistas e as dificuldades próprias do sistema e as das crianças que dele participam.

Trabalhar em prol de uma cultura educativa voltada à infância também significa desenvolver e trazer a público pesquisas na área, referentes à própria realidade sócio-cultural de cada país, região, localidade; pois somente dados obtidos em realidades específicas poderão guiar decisões para as mesmas.

Outras pesquisas realizadas recentemente têm se voltado para o contexto mais atual da educação infantil no Brasil. Geis (1994) ocupou-se em investigar as representações sobre as creches tanto no discurso oficial como na perspectiva das educadoras e mães. O trabalho concluiu que mães e educadoras reproduzem as visões difundidas pelo discurso oficial; de um lado, a base do trabalho das educadoras é o senso comum, fazendo com que as mesmas não se sintam preparadas para educar, mas apenas para criar e cuidar das crianças; por outro lado, as mães atribuíam a creche, principalmente, a “importante” função de guarda e de tutela, demonstrando muitas preocupações com o atendimento dispensado às crianças, não as vendo como “depósito” e como se elas simplesmente largassem os filhos nas mãos dos outros” (id., ib., p.190).

Merisse (1996) realizou um estudo em que investigava as concepções de mães e funcionárias sobre a creche (lugar dedicado à infância), verificando se as mesmas entendiam a creche como instituição que substitui a família ou como opção e complemento dos cuidados familiares; o campo pesquisado foi a rede de creches, do município de Assis (interior de São Paulo) e os resultados sugerem que esses dois tipos centrais de concepção, bem como os respectivos modos de organização e funcionamento das creches estão associados à sua clientela, correspondendo a creche assistencial à população pobre e a creche educacional à classe média. O autor pondera afirmando que: “Nesse sentido verificamos, com pesar, que exatamente aqueles que mais precisam de condições especiais para superar as dificuldades impostas pelas condições sócio-econômicas, são os que menos dispõem do atendimento mais apropriado.” (id.,ibid., p.223)

Sekkel (1998) faz uma análise sobre a experiência em educação infantil da Creche Oeste (COSEAS/USP), neste estudo discute a viabilidade de um currículo voltado para a cultura e para a socialização, sem esquecer-se da individualidade, da cidadania e sobretudo da superação da violência. Uma importante reflexão apresentada: pensar a respeito da educação infantil vai além de se pensar o atendimento para crianças até os 6 anos de idade, significa pensar a sociedade que queremos. Indo além nas Considerações Finais, o autor apresenta alguns aspectos mais específicos que demonstram a preocupação com uma educação mais humana, já e desde a Educação Infantil.

Sebastiani (1996) apresenta uma análise da situação da rede de creches do município de Curitiba quanto à qualidade dos serviços prestados. Para isto a autora utilizou os critérios de qualidade definidos pela Rede para a Infância da Comissão Europeia (REAC). A REAC, considerando a complexidade deste conceito, aponta várias condições e indicadores como itens a serem avaliados, sendo respectivamente dez e oito, os itens propostos pela referida Comissão. A amostra do estudo foi composta por seis creches oficiais (totalmente mantidas pela prefeitura) e os resultados demonstram que a preocupação eminentemente educativa ou pedagógica não é suficiente para a oferta de serviços de qualidade; indicam, ainda, dezessete pontos que deverão ser re-discutidos a fim de que sejam considerados na proposta educacional da rede municipal. Entre estes, existem “fatores indissociáveis à oferta de um serviço de qualidade, tais como a formação dos profissionais, a participação das famílias, a organização do ambiente, a integração da comunidade” (id., *ibid.*, p.189).

Rocha e Silva Filho (1997) relatam uma pesquisa realizada entre outubro de 1992 e dezembro de 1995, no município de Florianópolis, com o objetivo de fazer uma acareação a respeito da diversidade das instituições que trabalham com crianças de 0 a 6 anos. No levantamento proposto, pesquisou-se os perfis das instituições, do educador e do trabalho desenvolvido nas mesmas. Através de questionário aplicado em quarenta instituições (20% das cadastradas em 1991, nos respectivos órgãos governamentais responsáveis) pôde-se conhecer algumas características dos serviços de educação infantil daquele município, entre elas: quanto mais velhas as crianças (entre 0 e 6 anos) maiores os índices de atendimento – 66,58% da população entre 5 e 6 anos, contra 37,6% da população entre 0 e 6 anos; sobre a responsabilidade pelas instituições e a faixa etária atendida, percebe-se que o segmento estadual atende principalmente crianças entre 4 e 6 anos, os segmentos domiciliares, sindical e particular atendem crianças com menos de 4 anos, não existiam (na ocasião) creches e/ou pré-escolas mantidas por empresas e o segmento municipal ficava com a maior parte do atendimento – 47,4%. Contudo, as crianças entre 0 e 3 anos correspondem a 5,5% do total de crianças atendidas (relativas às 40 instituições pesquisadas). O artigo expõe outras características, além destas. Sobretudo, a contribuição maior deste trabalho é a de apontar outras demandas de pesquisa nesta área, que tanto servem como sugestão para aquele mesmo município, como para outros; além de indicar as necessidades de modificações e ampliações nos instrumentos de coleta de dados e do desenvolvimento de pesquisas que permitam o cruzamento de dados relativos a outras áreas (saúde, nutrição, arquitetura, etc), uma vez que é a

partir do envolvimento destas que se pode garantir serviços de qualidade na educação infantil.

Vitória (1997) tratou da representação social de treze educadoras, de duas creches de Ribeirão Preto (São Paulo), sobre as mães e as famílias das crianças. Na “fala” das educadoras, a mãe aparece como o agente mais importante no desenvolvimento da criança pequena, portanto a creche é válida para famílias em condições precárias ou quando a mãe dá continuidade em casa ao que é feito na creche. As educadoras têm uma representação superior de si em relação às famílias. Embora houvesse resultados diferentes, há coincidências nas sobreposições, nas contradições e na fragmentação das representações sobre criança, família, creche e o próprio trabalho. Do ponto de vista da autora isso poderia ser um reflexo da maneira como essas representações se mostram na sociedade em geral. Para Vitória (op. cit.) os programas de formação de educadores deveriam levar em conta as representações destes sobre a função materna e a educação coletiva de crianças.

Maistro (1997), na sua pesquisa sobre a relação entre creche e famílias, também aponta ser fundamental o reconhecimento das diferentes expectativas que as profissionais das creches e as famílias têm sobre esta instituição e sobre seus papéis em relação a esta e às crianças. Para esta autora, a visão dos pais sobre o caráter do trabalho da creche está próxima à das profissionais; entretanto, enquanto eles enfatizam o cuidado em primeiro lugar e só depois o aspecto educativo; as profissionais ao contrário, colocam o educativo antes do cuidado. A autora se pergunta se a ordem alteraria os produtos, ou se não seria esta inversão o equilíbrio desejado para uma ação partilhada na educação da criança pequena.

Lembra também que os pais referem-se a uma idéia de educativo em um sentido amplo; já as educadoras/professoras, referem-se ao educativo como pedagógico, relacionado a um programa, a um plano sistematizado de ações.

Durante a pesquisa de Maistro (1997), a maioria das famílias ao ser questionada sobre a creche, iniciou dizendo que não tinha nada a reclamar; mas no decorrer da conversa, de formas distintas, muitas delas explicitaram que o relacionamento entre creche e família é muito ambíguo. A fala de alguns entrevistados revelou “que ainda permanece em algumas famílias uma relação submissa frente à creche, que a utilizam como se estivessem recebendo um favor e não como cidadãos com direitos.” (p.138). Sobre a participação familiar na creche, para ambos os segmentos pesquisados (creche e família), esta se configurou na frequência dos pais às reuniões quando convocados pela instituição, ou seja, quando são chamados; não parecendo haver outra possibilidade de participação. Evidencia-se aqui a relação de poder existente entre creche e famílias - o acesso à instituição é visto não como um direito, mas como um favor do Estado. Ao não participarem e ao calarem-se, as famílias demonstram que: “De alguma forma têm consciência da situação de poder que a instituição detém, o que pode significar uma ameaça para o elo mais fraco - os filhos.” (p.171). A autora refere-se a um “invisível muro de isolamento” entre estas duas instituições, dificultando a possibilidade de se “construir um vínculo de maior transparência entre elas” (p.175). A análise das relações creche-famílias indicou que o caminho para romper com o distanciamento é o respeito às suas diferenças e a manutenção da autonomia dos dois contextos.

Ainda para a autora (ib.), o ponto de partida para melhorar a relação entre creche e famílias é explicitar-se cotidianamente suas diferenças e expectativas, além de dispor-se a trabalhar o confronto coletivamente.

É importante ter claro que as diferenças que ficam veladas não desaparecem, na maioria das vezes são camufladas e impedidas de se manifestarem em público, passam para o espaço informal das fofocas, das acusações pessoais, do autoritarismo e das manipulações, tão freqüentes na prática dessas relações. Dessa forma, as duas instituições tendem a manifestar uma dupla face: uma pública, que acentua a igualdade e o consenso, e outra oculta, dos confrontos, divergências, acusações mútuas, desconfianças, discriminações, preconceitos, que muitas vezes só são reconhecidos para serem desabafados e lamentados, mas que de certa forma também contribuem para a proximidade e a intensidade destas relações. (Maistro, 1997,p.)

Enfim, Maistro (ib.) aponta que para efetivar a participação familiar nas instituições de educação infantil é preciso quebrar o “muro de isolamento”, iniciar um diálogo democrático, abrindo a creche para a comunidade. E que, apesar de inicialmente, pelas falas dos pais poder-se pensar que as profissionais da creche estavam certas ao entender que “para as famílias a creche teria mesmo a função apenas de “cuidar” dos seus filhos”. (p.89); vê-se que os pais não deixam de reconhecer a dimensão educativa da creche. Não obstante, na luta pela sobrevivência parecerem priorizar o papel social de cuidado e segurança para seus filhos. Muitos relatos apresentados pela pesquisadora atestaram essa compreensão, na perspectiva das famílias, que é diferente da perspectiva dos profissionais das creches. Alguns depoimentos indicaram existir uma valorização do papel educativo da creche pelas famílias a partir das manifestações das próprias crianças.

Rosseti-Ferreira e colaboradores (1998) discutem a experiência de aplicação do instrumento australiano – “Putting Children First - Quality Improvement and Accreditation System” (Priorizando as Crianças – Sistema de Promoção de Qualidade e Credenciamento), em quatro creches de Ribeirão Preto (São Paulo). Os autores fazem referência à diversidade de procedimentos que podem ser realizados para elevar a qualidade nos serviços de educação infantil, sendo a avaliação do trabalho prestado pelas instituições uma delas. Na Austrália, a história de implantação do sistema acima referido data de 1972 e a filosofia do sistema é que pais e creche devem trabalhar juntos para atingir resultados de qualidade. O instrumento é composto de 52 itens/princípios definindo aspectos particulares de qualidade, uma vez que condições mínimas de atendimento são previamente garantidas por outros mecanismos de licenciamento e fiscalização. Na situação pesquisada pelos autores, selecionou-se apenas 20 itens para serem avaliados pelas próprias educadoras das creches (uma particular, uma universitária, outra municipal e uma filantrópica); os resultados atribuem maior porcentagem aos níveis de boa qualidade, mas os autores relativizam esses resultados, apontando que pode ter ocorrido uma tendência de auto-valorização das educadoras; confusão entre o que se faz e o que se almeja fazer, desconhecimento sobre exigências de qualidade em uma creche e a conseqüente diminuição da exigência quanto ao atendimento ofertado, respostas condicionadas a não retaliações e, contribuição do próprio instrumento para um enviesamento das respostas. Apareceram alguns aspectos divergentes, explicitando a existência de grandes lacunas, que requerem muitos investimentos, não estritamente financeiros, na educação infantil brasileira.

Pesquisadores do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI), têm trabalhado, inclusive, na elaboração de uma perspectiva teórico-metodológica para análise do complexo processo do desenvolvimento humano, à qual denominam Rede de Significações e que tem sido utilizado em algumas pesquisas nas creches (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2000; Amorim, Yazlle e Rossetti-Ferreira, 1999; Amorim, Vitória e Rossetti-Ferreira, 2000).

Lordelo (1998) desenvolveu uma pesquisa sobre a atuação de atendentes de uma creche pública de Salvador (Bahia) e sobre as concepções que as mesmas tinham do trabalho que elas desenvolviam. Os resultados indicaram que houve uma prevalência de cuidados físicos e de fiscalização/controle das crianças em detrimento das atividades pedagógicas e lúdicas, revelando-se um atendimento muito distante das necessidades integrais das crianças. A autora sugere uma reorientação das políticas de creche, mesmo que, independente da melhoria das condições materiais disponíveis, “uma vez que diversas experiências indicadas na literatura vêm apontando efeitos marcantes de mudanças na organização da creche sobre a qualidade da experiência da criança” (id., ib., p. 114).

Os resultados destas e de outras pesquisas referentes à educação infantil têm fornecido informações relevantes para a melhoria das práticas atuais e para a elaboração de políticas futuras. Portanto, é importante o incentivo a programas de pesquisa abrangentes e continuadas sobre o assunto.

3.2. Funções sociais da educação infantil

Diferentemente de todas as outras instituições educativas, atualmente a creche é colocada em discussão em sua própria existência, embora seja a única instituição a registrar - juntamente com, e mais do que a escola superior - um excesso de demanda nos grandes centros urbanos. É considerada - pelo Estado e por várias administrações que devem garantir sua existência - um serviço não essencial e dispendioso que poderia ser substituído, de modo eficaz, por medidas "privadas" mantidas pela família.
Susanna Mantovani

Este trecho de autoria de Mantovani (1998) introduz uma discussão crítica sobre a creche (na Itália, lá chamada *asilo nido* e que, como no Brasil, segundo a atual LDB, atende crianças de 0 a 3 anos), mostrando o quanto esta temática precisa ser continuamente debatida e defendida. Lefèvre (1994), aqui no Brasil, corrobora com esta discussão, afirmando que a creche ou “escola maternal” é de extrema importância para a inserção social e para o ingresso da criança na cultura, servindo, inclusive, como instrumento na luta contra a exclusão em “uma sociedade contraditória como a nossa”.

Em função da análise dos dispositivos legais realizada anteriormente, entende-se que a **concepção oficial e contemporânea** sobre a **educação infantil** é de que esta deva ser **um direito**, não apenas **da mãe** trabalhadora, **mas também da criança**, ou melhor, de todas as crianças menores de 7 anos.

Campos (1997) comenta os principais resultados de pesquisas realizadas em diferentes países – Grã- Bretanha, Estados Unidos e outros países da América Latina – a fim de verificar os efeitos da frequência a programas de educação

infantil (creches, pré-escolas e programas informais) sobre o desenvolvimento das crianças e a escolaridade posterior das mesmas. A autora ressalta o fato de que as opiniões sobre a importância da educação pré-escolar oscilam ao longo do tempo, em função do contexto ideológico e sócio-político; não obstante, os resultados apontam, de forma consistente, que a educação infantil é uma das áreas educacionais que mais retribuem à sociedade os recursos nela investidos. O relatório do Unicef, sobre a situação da infância brasileira, corrobora com esta última afirmação de Campos (op. cit.) ao indicar que: “investimentos apropriados na criança reduzem gastos posteriores em saúde e bem-estar social, enquanto ajudam a aumentar a equidade social, os ganhos econômicos e o recolhimento de impostos”.

Nas últimas três décadas tem ocorrido no Brasil, assim como em muitos outros países, um crescimento significativo do atendimento de crianças entre 0 e 6 anos de idade em creches e pré-escolas. A sociedade como um todo e não apenas pesquisadores, profissionais das áreas de saúde e educação, tem demonstrado uma conscientização de que o segmento da educação infantil é extremamente importante para o desenvolvimento pessoal e social dos seres humanos. Esta etapa da educação básica compartilha a possibilidade de contribuir para a formação essencial dos indivíduos e da coletividade. Os documentos oficiais explicitam alguns destes ideários e reconhecem a **educação infantil como essencial, na atualidade** (Brasil, 1994b, p.11): “Não há mais controvérsia sobre a importância da Educação Infantil para a criança nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo. Trata-se de um fenômeno mundial e que, no Brasil, também alcança significativa expressão.” No entanto, qualquer

governo, ao deixar de assegurar sua exeqüibilidade, por não garantir seu financiamento e operacionalização, mantém a ameaça (apresentada na epígrafe desta seção) de sua existência, principalmente das formas dignas e de qualidade deste serviço.

Poucos são os estudos que se dedicam à questão da demanda por educação infantil. Faltam estudos específicos, no cenário brasileiro atual, sendo estes imprescindíveis para se planejar e executar políticas públicas adequadas à realidade. A necessidade de melhorar os índices de atendimento a faixa etária de 0 a 6 anos existe, mas não pode ser sinônimo de universalização do atendimento, uma vez que deve-se pretender, primeiro, uma expansão com qualidade e, segundo, uma universalização da demanda; do contrário se estaria transformando a educação infantil em um serviço compulsório, desrespeitando-se as decisões familiares acerca dos seus filhos pequenos (Rosemberg, 2001; Kappel, Carvalho, Kramer, 2001).

Rosemberg (1999) analisa, justamente um dos riscos agora mencionados. Para esta autora, sob o processo de expansão da educação infantil no Brasil estão ocultas novas formas de exclusão social, criadas pelas políticas de “democratização” da educação infantil. A autora faz uma reflexão sobre o sentido da equalização de oportunidades, ou seja, de serviços e atendimento para todos. A expansão com baixo investimento e a co-existência de formas diferentes de atendimento (creches públicas, conveniadas e particulares com e sem fins lucrativos; pré-escolas públicas, classes de alfabetização, entre outros), incorrem em oferta simultânea de serviços com qualidade extremamente desigual, que acaba penalizando mais, especialmente, as crianças pobres, sobretudo as negras.

No caso da educação infantil, uma política de equalização de oportunidades para crianças brancas e negras significa equalização do padrão de qualidade (ou pelo menos redução drástica das diferenças atuais) o que passa, hoje, pela formação educacional dos (as) docentes que educam e cuidam de crianças pequenas em creches e pré-escolas. (Rosemberg, 1999, p.35)

Não se pode deixar de destacar, como já feito por Barreto (1998, p. 27), “entre os desafios para a melhoria da qualidade da educação infantil o da formação e da valorização do profissional que atua na área.” Segundo Campos (1997), com base em Scarr e Eisenberg (1993) a capacitação específica do profissional é um dos fatores que causam maior impacto sobre a qualidade do atendimento em educação infantil. Kulhmann Júnior (1999, p.65) ratifica esta afirmativa ao dizer: “Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer se enfatizar a importância da formação profissional de quem irá educar essa criança nas instituições de educação infantil.”

Recorrendo novamente a Campos (1997, p.125) ressalta-se que: programas de educação infantil de “melhor qualidade apresentam um impacto mais duradouro” e que as crianças pobres “são justamente aquelas que mais se beneficiam de um bom atendimento”. É possível articular as informações deste estudo de Campos com o relatório do Unicef, podendo-se identificar o destaque dado para o espaço da educação infantil como a mais rica fonte de estímulos sociais e cognitivos da criança de famílias pobres, onde ela terá contato com brinquedos e jogos, material para pintar e desenhar, livros, etc, recursos não disponíveis nas suas moradias. O relatório conclui que é preciso estender o serviço de educação infantil às crianças mais novas (de 0 a 3 anos), de famílias

mais pobres, das zonas rurais ou periferias das cidades. E para tal entende o IDI como uma poderosa ferramenta, que pode ser utilizada para a promoção e mobilização de recursos a serem investidos neste serviço.

Na visão de Ingrosso (1998) sobre os serviços da infância na Itália, estes “deveriam conceber a si mesmos não somente como agências educativas, mas como *serviços comunitários. (...) catalisadores e facilitadores da construção de um ambiente educacional global*”. (id., ibid., p.69, destaque em itálico no original). Segundo o autor com esta conceitualização é possível superar as dificuldades na ativação dos processos comunicativos com as famílias e entre as famílias.

Segundo Palmonari (1980) uma imagem de creche e pré-escola se constrói em torno das representações elaboradas sobre infância e família, seja no nível científico ou de senso comum. Este autor sugere que se pesquise e considere até mesmo na construção das políticas e ações governamentais, as opiniões dos pais das crianças de 0 a 6 anos de idade, usuários das instituições.

Vasconcellos (1996) discorrendo sobre a trajetória de pesquisa do “Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos”, da Universidade Federal Fluminense, destaca:

Cada vez ia ficando mais claro, que a construção de uma política pública de educação infantil, depende muito da construção de outros sociais diretamente envolvidos com a criança, e, dentre eles está a educadora e a mãe. Essas mulheres têm em comum serem, quase sempre, profissionais sub-empregadas, em jornada intensa, fora da célula familiar. Não tínhamos dúvidas de que, dependendo do papel da mulher na sociedade, vamos encontrar diferentes papéis para a infância. (id., ib., p.93)

Entender melhor a concepção dos pais sobre a educação infantil é indispensável para aprofundar os conhecimentos que eles têm da criança e de suas necessidades, ou seja, a concepção de educação infantil que os pais possuem complementa a concepção de infância dos mesmos. Quando a instituição de educação infantil é reconhecida como opção da família e não apenas como uma medida assistencialista, a questão que se coloca é o quanto se desconhece sobre as famílias, suas formas de organização e suas expectativas quanto aos serviços para a infância.

TEMA-PROBLEMA DO ESTUDO

A infância e, conseqüentemente, a educação a ela destinada ainda são assuntos que necessitam de mais pesquisas, discussões e aprofundamento. No Brasil, este é um período importante no qual a busca de entendimento sobre a infância e a formulação coerente de propostas de serviços para este segmento social deve nortear a preocupação de pesquisadores da área. Desta forma, reitera-se na realização deste estudo a sugestão apresentada por Palmonari (1980) e Vasconcellos (1996). As idéias e referências destes últimos autores, bem como as anteriores dão suporte teórico para o assunto investigado neste estudo: a elucidação dos conceitos sobre infância e educação infantil de mães de crianças entre 0 e 6 anos de idade, usuárias e não usuárias de creche.

OBJETIVO DO PRESENTE ESTUDO

Este trabalho de pesquisa constituiu-se na verificação junto às mães de crianças entre 0 e 6 anos de idade, usuárias e não usuárias do sistema público de educação infantil, do município de São José dos Pinhais (região metropolitana de Curitiba), quanto às suas concepções sobre infância, práticas educativas e modalidades alternativas de atendimento institucional. Ou seja, investigou-se como estas mães compreendem o desenvolvimento e a educação de seus filhos; o atendimento institucional a eles destinado, bem como as funções delas nestes processos.

Algumas questões foram levantadas pela pesquisadora para auxiliar a busca e a discussão dos resultados:

- Como estas mães compreendem o que é ser criança nos dias de hoje? Quais as concepções delas sobre as necessidades das crianças?
- Que dificuldades interferem na função de criar e educar os filhos na atualidade?
- Quais são os erros mais comuns cometidos pelos pais durante o processo de educação dos filhos?
- Quais as funções desempenhadas pelo pai ou pela mãe quanto à criação/educação dos filhos? Essa concepção é compatível com a emergência de uma nova figura de pai?

- Porque escolheram ou, ao contrário, porque deixaram de escolher a creche como forma de atendimento aos seus filhos? Qual é a visão da custódia extra família nuclear da criança?
- Qual ou quais as funções da creche são reconhecidas e/ou valorizadas pelas mães?
- Qual é a imagem da dimensão do trabalho da creche: assistencial ou educacional? As mães conhecem ou mesmo demonstram interesse quanto à programação educativa da creche?
- Que avaliação elas fazem sobre as creches do município? Esta modalidade de atendimento público para crianças de até 6 anos está em acordo com as necessidades da população que a procura e/ou utiliza?

MÉTODO

Caracterização do estudo -

O presente estudo caracterizou-se como descritivo, compreensivo ou interpretativo, que é uma das formas de pesquisa “qualitativa”. O termo qualitativa encontra-se entre aspas, pois considerando-se a discussão de Alves-Mazotti (1998) a respeito dos paradigmas em pesquisa social entende-se o quanto esta definição, por si só, não esclarece o modelo de trabalho do qual está se tratando. Outrossim sua pertinência se dá por dois fatores: o uso bastante disseminado e comum nos meios acadêmicos e o caráter compreensivo do mesmo. Para a presente pesquisa, tal abordagem foi importante para se compreender os valores culturais e as concepções do grupo pesquisado, mães que utilizam e que não utilizam o sistema público de educação infantil de São José dos Pinhais; bem como, para avaliar as políticas públicas e sociais da perspectiva daqueles que dela se servem. (Minayo, 1992, p.134).

Contextos e participantes pesquisados -

Centros de Educação Infantil – o grupo de usuárias foi composto por quinze mães de crianças de até 7 anos de idade que freqüentavam as instituições públicas municipais de São José dos Pinhais, as creches, agora chamadas de Centros de Educação Infantil. Neste município atribuiu-se, oficialmente e a partir do ano de 2001, a denominação Centro de Educação Infantil às instituições públicas de

atendimento a crianças de 0 a 6 anos; no entanto tal denominação não está totalmente assimilada pelo público e pelos profissionais, fato que determina o uso corrente do termo “creche”, sendo por isto utilizado nesta pesquisa como sinônimo do termo oficial. A escolha dos centros de educação infantil do município obedeceu a dois critérios, sendo: diversificação geográfica (ver Anexo IV) e possibilidade de formação dos sub-grupos para a entrevista, ou seja, de acesso para coleta de dados. Das vinte e duas creches do município, fez-se entrevistas em cinco delas, ou seja, realizou-se cinco sub-grupos, compostos de três mães cada um. As entrevistas foram feitas nas dependências das creches/centros de educação infantil, em salas cedidas para uso exclusivo da pesquisadora e do grupo de mães, durante a coleta dos dados.

Centros Sociais – as mães que não tinham seus filhos freqüentando os centros de educação infantil, compuseram o grupo de não usuárias, também com quinze participantes. Elas foram contatadas nos cinco Centros Sociais (colocados em funcionamento a partir de março de 2001, em São José dos Pinhais) durante o período em que participavam de cursos ou de atividades físicas e esportivas. Em cada centro formou-se um subgrupo de mães não usuárias com três participantes cada um. As salas utilizadas pela pesquisadora nas entrevistas com cada grupo de mães foram cedidas exclusivamente para este fim.

Instrumentos –

Foram elaborados 2 roteiros de entrevistas, pensados e discutidos para servir especificamente aos fins desta pesquisa (Anexos I e II, respectivamente para

usuárias do sistema de educação infantil e para não usuárias). Nestes foram abordadas questões sobre infância e educação infantil; elaborou-se também uma ficha com itens objetivos para caracterização do perfil das participantes (Anexo III).

Procedimentos –

Fase pré coleta dos dados - as mães do grupo de usuárias do sistema público de educação infantil, do município de São José dos Pinhais, foram contatadas pela pesquisadora na primeira visitas feita à cada uma das cinco creches. Nesta ocasião, geralmente no horário de saída das crianças, quando as mães iam buscá-las, a pesquisadora convidava a mãe para participar de uma entrevista em grupo. Era explicado a cada mãe a forma e o conteúdo do trabalho e agendada a entrevista para outro dia. Já as mães do grupo de não usuárias do sistema de educação infantil, mas com filhos menores de 7 anos, foram contatadas nos próprios Centros Sociais, durante as atividades que as mesmas lá desenvolviam. A pesquisadora perguntava às mulheres que estavam presentes em cada centro social, na ocasião, quem era mãe de crianças entre 0 e 6 anos e quem poderia participar de uma entrevista em grupo de três pessoas. Dessa forma, cada grupo foi formado naquela mesma ocasião, quando havia três das presentes dispostas a participar da entrevista. Para isso, essas mães se ausentavam de seus cursos por aproximadamente uma hora (tempo de duração da entrevista), para depois retornarem.

Fase de coleta dos dados - a forma de realização das entrevistas baseou-se na abordagem conhecida como Discussão de Grupo (Minayo, 1992), operacionalizada com a presença de três informantes e da entrevistadora, sendo uma sessão de entrevista coletiva para cada sub-grupo. Segundo Minayo (ibid., p.129) existem 3 funções básicas para o uso da Discussão de Grupo, como estratégia para coleta de dados: "(a) focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; (b) complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções; (c) desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares." Este estudo tem relação com as 2 últimas funções. Apesar de Minayo (ibid.) ter ressaltado o caráter complementar desta estratégia e, mesmo conhecendo seus limites, optou-se em realizar as entrevistas coletivamente pela oportunidade de comunicação e intercâmbio de opiniões abrangentes e informais entre participante, pela possibilidade de aprofundamento qualitativo de questões socializáveis e pela possibilidade de comparação entre grupos semelhantes e distintos.

Com respeito a entrevista, cabe lembrar que esta sempre se constituiu em uma situação única. Isto fez com que cada entrevista realizada tenha tido seu "impacto social próprio". (Minayo, 1992, p.131). As entrevistas foram realizadas no período de março a junho do ano de 2001 em local reservado, nas dependências das creches ou centros sociais. Como reservado entende-se uma sala onde ficavam apenas a pesquisadora e as entrevistadas. Às profissionais responsáveis, nestes contextos, solicitou-se um espaço que não oferecesse risco de interrupções desnecessárias durante o tempo de realização das entrevistas; as salas utilizadas foram equipadas com material para que todas pudessem sentar-se

de modo confortável; dispôs-se também, nesta situação, de café e água para as participantes.

No início da entrevista a pesquisadora orientava as participantes sobre o estudo, bem como sobre os aspectos éticos implicados, como por exemplo, o fato de que as informações ali coletadas seriam utilizadas unicamente para compor a pesquisa, não sendo passível seu fornecimento ou discussão junto a outros pais, ou às coordenadoras e demais funcionárias das creches ou dos centros sociais. Foi explicitada a necessidade de uso do gravador de áudio e de que cada participante expusesse suas idéias sem muitos ruídos e interrupções das demais, para que a gravação fosse clara; assim como explicitou-se a importância da opinião de cada uma. Contudo, evidenciou-se que as opiniões poderiam ser debatidas, aproveitadas pelas outras participantes para serem complementadas ou contrapostas, ressaltando-se que não existiam respostas certas ou erradas. As entrevistas foram conduzidas com base nos roteiros elaborados especialmente para este fim e que se encontram em anexo.

Durante todo o desenvolvimento da entrevista, a pesquisadora observava as participantes, encorajando a palavra de cada uma, para que todas expusessem suas idéias, incentivando cada uma através da intervenção verbal e não verbal, buscando as “deixas/fios” de continuidade da própria discussão e fala das mesmas, construindo interações com elas a fim de aprofundar, individualmente respostas e comentários considerados relevantes, observando a comunicação não verbal e o ritmo de cada uma; outras vezes solicitava que uma participante ‘mais falante’ desse oportunidade para as demais também responderem. Ao término da entrevista, solicitou-se às mães que preenchessem uma ficha (Anexo III) para

caracterização do perfil das mesmas, sem necessidade de identificação pessoal.

O tempo de duração das entrevistas coletivas foi em média de um hora.

Fase de análise dos dados - os dados obtidos através das fichas para levantamento do perfil dos dois grupos possibilitou uma comparação quantitativa entre os mesmos, bem como a explicitação de aspectos próprios de cada grupo. Já os dados das entrevistas gravadas em áudio foram transcritos em sua íntegra, permitindo-se a identificação das quatro interlocutoras (a pesquisadora e as três mães de cada sub-grupo). Foram transcritas e categorizadas, ao todo, dez entrevistas (uma de cada sub-grupo, sendo cinco sub-grupos de participantes usuárias de creches e mais cinco sub-grupos de participantes não usuárias) para posterior análise. Em decorrência do procedimento adotado para a coleta de dados não se realizou a análise quantitativa das categorias encontradas nas entrevistas.

Para análise das entrevistas buscou-se a definição de um método com contornos e procedimentos próprios, tendo servido como base os trabalhos de Lefèvre; Lefèvre e Teixeira (2000). Partindo-se das questões norteadoras (indicadas à p.60) e das perguntas dos dois roteiros de entrevistas (Anexos I e II) fez-se o agrupamento dos assuntos afins em conjuntos temáticos, estabelecidos no intuito de organizar a compreensão dos dados em torno de temas principais.

Obteve-se ao todo oito conjuntos temáticos, sendo:

1. A criança hoje: características e necessidades. Envolveu assuntos relacionados à compreensão do que é ser criança nos dias atuais; quais são suas necessidades, como a criança se manifesta.
2. Dificuldade na criação dos filhos na atualidade.

3. Erros mais comuns na educação dos filhos. Estes dois conjuntos-temáticos (2 e 3) trataram do cotidiano das famílias na criação e educação dos filhos, do exercício das práticas educativas familiares ou parentais, as dificuldades e desacertos.
4. Participação masculina na educação e no cuidado dos filhos. Este tema buscou tratar das concepções sobre maternidade e paternidade, sobre a cristalização das funções desempenhadas pelo pai ou pela mãe no contexto familiar e sobre a emergência de uma nova figura de pai.
5. Motivo em ter colocado ou não os filhos na creche. Envolveu os fatores que interferiram na escolha ou não da creche como a forma de atendimento dos seus filhos.
6. Função da creche. indo além do motivo de escolha da creche buscou investigar outros aspectos desta instituição que eram valorizados pelas mães.
7. Conhecimento sobre a programação educativa da creche. Visou saber se as mães estão informadas sobre a função educativa da creche, qual o interesse delas a este respeito.
8. Opinião sobre as creches do município. Envolveu as informações ou os pareceres pessoais, das mães que utilizavam e das que não utilizavam as creches do município, sobre estas instituições e sobre o atendimento prestado à criança pequena.

Após a organização dos assuntos nestes conjuntos temáticos e tendo já realizado a transcrição dos dados, foi sendo feita a leitura, repetida e exaustivamente, das entrevistas coletivas, a fim de identificar nas respostas das participantes as frases-chave para cada conjunto temático. Estas frases-chave

foram obtidas através da seleção literal de trechos transcritos das falas de cada participante. Garantia-se, desta forma, que a essência da resposta relacionada à cada conjunto temático fosse preservada para a análise; portanto as frases-chave expressavam fielmente o depoimento das mães pesquisadas. Em seguida procedeu-se a identificação de categorias (expressadas na forma de palavra, conceito ou expressão) que representassem, de acordo com a fala das próprias participantes, uma síntese das frases-chave. Estas categorias indicavam o que as frases-chave tinham de essencial, o que elas em suma queriam dizer. Fez-se o cotejamento de categorias semelhantes e complementares entre as participantes do mesmo grupo, de usuárias ou de não usuárias. E, por último, reuniu-se as frases-chave, de acordo com as categorias, em discursos-síntese, que representavam as concepções peculiares de cada grupo e não de cada participante em separado. Portanto, os discursos-síntese foram criados a partir da junção de frases-chave sobre a mesma categoria, à qual acrescentava-se alguns artifícios com fins didáticos, como a correção de erros ortográficos e gramaticais grosseiros, inclusão de conectivos entre parágrafos. Por último fez-se uma análise comparativa entre os dois grupos: de mães usuárias e não usuárias do sistema municipal de creches.

No intuito de esclarecer o procedimento utilizado para análise do conteúdo das entrevistas, cabe exemplificar o tratamento que se dispensou a estes dados. O exemplo será dado a partir do conjunto temático “Função da creche”, organizado com base nas perguntas: para que serve a creche? O que vocês conhecem ou já ouviram falar sobre creches?

As respostas das participantes foram lidas no material transcrito. Identificava-se nas respostas a frase ou as frases-chaves referentes às perguntas acima. A seguir se encontram reproduzidas várias frases obtidas para o referido conjunto-temático. Como o propósito aqui é de exemplificar o trabalho de análise sobre o conteúdo das entrevistas, não serão apresentadas todas as frases encontradas, mas apenas as que tinham idéias comuns, ou seja, as que apresentaram semelhanças e/ou complementaridades, e portanto foram reunidas. Note-se que cada frase-chave apresenta palavras em negrito que indicam a idéia principal daquele trecho da fala das mães, ou seja, indicam o que a frase-chave tem de essencial.

Encontrou-se a seguinte relação de frases-chave no grupo de **Mães não usuárias de creche**:

Acho que serve prá ajudá as mãe que trabalham...

Prá mãe que trabalha, porque prá mãe que não trabalha, vai deixa o filho na creche prá que?

Eu acho que deve, deve atender as mães que trabalham fora, né? Tem que ser a creche, porque aí ela vai ganhá lá, o que, um salarinho aí de duzentos, duzentos e pouquinho e quem vai olhá uma criança por menos de cem, cento e tanto?

É, eu acho que tem que ser prá s mães que trabalham, que realmente precisam ... que às vezes necessita prá trazê um prato de arroz e de feijão prá dentro de casa, pros filhos.

É quando vai trabalhá! Não tem com quem ficá, né? Daí tem que ficá na creche. Quando não tem outra alternativa, você coloca, né?

Acho que cada um tem que sabê a necessidade de cada um, né? Tem creche que tem criança com a mãe em casa, às veiz as creche nem tão sabendo, né? Que elas (mães) deixam... devia deixá a vaga prá quem, né? No caso prá s mães que trabalha.

Depois de listadas e agrupadas, escolheu-se para representar estas frases-chave um expressão (palavra ou termo) que tornou-se, então uma categoria:

Para ajudar as mães que trabalham

Depois de eleita a categoria e a partir das frases-chave, construiu-se o discurso-síntese, apresentado a seguir:

*Pra mãe que trabalha, porque pra mãe que não trabalha, vai deixar o filho na creche pra quê? Tem creche que tem criança com a mãe em casa, às veiz as creche nem tão sabendo, né? Que elas (mães) deixam... devia deixá a vaga prá quem, né? **Prá ajudá as mães que trabalham, que realmente precisam ... que às vezes necessita prá trazê um prato de arroz e de feijão prá dentro de casa, pros filhos. Tem que ser a creche, porque aí ela vai ganhá lá, o que, um salarinho aí de duzentos, duzentos e pouquinho e quem vai olhá uma criança por menos de cem, cento e tanto? Quando não tem outra alternativa, você coloca, né?***

Utilizou-se o mesmo procedimento para análise de todos os conjuntos temáticos, (sempre separadamente para os dois grupos de participantes, mães

usuárias e não usuárias de creche), permitindo-se a preservação das falas originais das participantes na estruturação dos discursos-síntese.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados serão apresentados e discutidos em duas partes, distintas mas complementares. Primeiramente através da análise quantitativa sobre o perfil de ambos os grupos pesquisados e em seguida através da análise qualitativa do conteúdo das entrevistas.

Análise do Perfil dos Grupos

Os dados que caracterizam as participantes usuárias e não usuárias de creche, foram coletados através de uma ficha (Anexo III) e reunidos em oito tabelas (2 a 9) que apresentam um breve perfil de cada grupo pesquisado: idade; situação conjugal; número de filhos; renda mensal; ocupação; tempo de escolaridade; disponibilidade de rede de apoio e número de residentes na mesma moradia, como será visto a seguir.

A Tabela 2 apresenta as faixas etárias das participantes pesquisadas (30 mães usuárias e não usuárias de creches), indicando que a idade variou entre 21 e 40 anos, sendo que 46,67% das entrevistadas (14) tinham entre 31 e 35 anos, sendo que nesta faixa de idade estava o número maior de participantes tanto para o grupo de usuárias (6) como de não usuárias (8).

Na Tabela 3 encontram-se informações sobre a situação conjugal das mães-participantes, a maioria (22) estava casada (legalmente ou de fato), o que

equivale a 73,33% da amostra; 16,67% estavam solteiras e 10% estavam separadas.

Tabela 2 – Idade das Participantes.

Idade	Mães usuárias	Mães não usuárias	Mães usuárias e não usuárias
	N (%)	N (%)	N (%)
21/25	4 (26,67)	2 (13,33)	6 (20,00)
26/30	3 (20,00)	2 (13,33)	5 (16,67)
31/35	6 (40,00)	8 (53,33)	14 (46,67)
36/40	2 (13,33)	3 (20,00)	5 (16,67)
	15 (100)	15 (100)	30 (100)

Tabela 3 - Situação Conjugal da Participantes.

Situação conjugal	Mães usuárias	Mães não usuárias	Mães usuárias e não usuárias
	N (%)	N (%)	N (%)
Casada	11 (73,33)	11 (73,33)	22 (73,33)
Solteira	3 (20,00)	2 (13,33)	5 (16,67)
Separada	1 (6,67)	2 (13,33)	3 (10,00)
	15 (100)	15 (100)	30 (100)

Na Tabela 4 observa-se que a renda familiar mensal tendeu a ser superior para as famílias das mães não usuárias, sendo que: 26,67% das mães não

usuárias de creche (4) declararam uma renda mensal superior a cinco salários mínimos; enquanto no grupo de mães usuárias nenhuma declarou renda acima disto. Não se verificou concentração de uma ou de outra faixa de renda entre as famílias usuárias das creches, 66,67% destas famílias tinha uma renda entre dois e cinco salários mínimos. Já entre as famílias que não utilizam a educação infantil pública de São José dos Pinhais, 33,33% situavam-se na faixa entre dois e quatro salários mínimos ao mês e 26,67% estavam na faixa de renda superior a 5 salários mínimos, representando 13,33% do total de participantes da pesquisa.

Tabela 4 – Renda Familiar Mensal, em Reais, das Participantes.

Renda familiar Mensal em Salários Mínimos	Mães usuárias	Mães não usuárias	Mães usuárias e não usuárias
	N (%)	N (%)	N (%)
Até 1	4 (26,67)	3 (20,00)	7 (23,33)
Entre 1 e 2	1 (6,67)	3 (20,00)	4 (13,33)
Entre 2 e 3	4 (26,67)	2 (13,33)	6 (20,00)
Entre 3 e 4	3 (20,00)	3 (20,00)	6 (20,00)
Entre 4 e 5	3 (20,00)	0 (0)	3 (10,00)
Mais de 5	0 (0)	4 (26,67)	4 (13,33)
	15 (100)	15 (100)	30 (100)

O número de filhos (Tabela 5) variava entre 1 e 6, sendo que para as 15 mães usuárias de creche a média foi de 1,733 filhos para cada mãe; entre as 15 mães não-usuárias de creches encontrou-se uma média de 2,6 filhos.

Considerando as idades dos filhos, entre as mães que utilizavam as creches, as médias de filhos com menos de 3 anos (0,667) e entre 4 e 6 anos (0,733) foram superiores à média de filhos com mais de 7 anos (0,333); para as mães que não fazem uso das creches as médias, para cada faixa etária, variaram muito pouco dentro do grupo, mas foram sempre superiores em relação ao outro grupo (de usuárias); no caso de filhos com mais de 7 anos a média deste grupo (0,933) é quase três vezes a média do outro (0,333).

Tabela 5 – Número Médio de Filhos das Participantes, por Faixa Etária.

Filhos	Mães usuárias	Mães não usuárias	Mães usuárias e não usuárias
	Média	Média	Média
Com menos de 3 anos	0,667	0,867	0,767
Entre 4 e 6 anos	0,733	0,800	0,766
Com mais de 7 anos	0,333	0,933	0,633
Total de filhos	1,733	2,600	2,160

A Tabela 6 mostra que entre as mães com filhos nas creches mais da metade das famílias, precisamente 53,33% constituíam-se de três membros ocupando a mesma residência; seguida de 26,67% de famílias compostas por quatro pessoas. Entre as famílias de não usuárias das creches, o maior percentual (33,33%) foi de cinco residentes, seguido de 26,67% de quatro residentes e depois de 20% com seis pessoas na mesma moradia.

O número de pessoas residentes na mesma casa variou de três, no mínimo, até oito pessoas, no máximo. Em dois casos dentre os das mães que utilizam a creche existiam outros adultos, além do pai e da mãe, morando na mesma casa (tio, tia , avós); existiam cinco casos em que o pai da criança não morava com a família e a mãe era a único morador adulto; em um caso a participante morava com sua mãe, irmã e filhos e há outro caso em que a mãe (participante) não mora com o filho, pois este mora em outra residência com o pai e a madrasta.

Tabela 6 – Número de Residentes para cada Moradia.

Total de Residentes	Mães usuárias	Mães não usuárias	Mães usuárias e não usuárias
	N (%)	N (%)	N (%)
Até 3	8 (53,33)	2 (13,33)	10 (33,33)
4	4 (26,67)	4 (26,67)	8 (26,67)
5	0 (0)	5 (33,33)	5 (16,67)
6	1 (6,67)	3 (20,00)	4 (13,33)
7	1 (6,67)	1 (6,67)	2 (6,67)
8	1 (6,67)	0 (0)	1 (3,33)
	15 (100)	15 (100)	30 (100)

Na Tabela 7, a seguir, apresenta-se os dados sobre a rede de apoio social que as mães dispunham para auxiliá-las na criação dos filhos, sobretudo nos horários em que elas estivessem impossibilitadas de estar com eles para realizar qualquer outra atividade, seja trabalhar, freqüentar os cursos dos centros sociais,

ir ao médico ou outra. Observando-se os dados dos dois grupos vê-se que a rede de apoio das mães com filhos na creche era mais restrita, havendo mais mães (40%) que não indicavam poder contar com outras pessoas para auxiliá-las numa eventualidade. No grupo de mães que criavam seus filhos sem utilizar os serviços da creche, em contraposição, a rede era maior, o marido foi mais citado (40% das mães diziam contar com ele) por este grupo do que pelo outro; apenas 2 mães (13,33%) referiram não contar com auxílio de outras pessoas e uma das mães (6,67%) contava com a ajuda de uma empregada em casa.

Tabela 7 – Disponibilidade de Rede de Apoio.

Elementos da Rede de Apoio	Mães usuárias	Mães não usuárias
	N (%)	N (%)
Marido	2 (13,33)	6 (40)
Mãe e Sogra	6 (40)	5 (33,33)
Vizinhos	2 (13,33)	3 (20)
Outros entre a parentela (pai, sogro, tia/o, sobrinha/o, irmã/ão, cunhada/o, filhos mais velhos, etc.)	2 (13,33)	4 (26,67)
Empregada	0 (0)	1 (6,67)
Não dispõe	6 (40)	2 (13,33)

Na Tabela 8 vêem-se os dados referentes ao tempo de escolarização destas mães. Observou-se que entre as mães cujos filhos freqüentavam as creches, 66,67% tinham até sete anos de estudo, ou seja, não completaram o

ensino fundamental; 13,33% realizaram oito anos de estudos podendo ter concluído o ensino fundamental; outros 13,33% cursaram onze anos de escola podendo ter concluído o ensino médio; nenhuma destas mães chegou a iniciar o 3º grau. Entre as mães que não tem filhos nas creches, observou-se que 46,67% delas fizeram até sete anos de estudos; 20% completaram oito anos de estudo e mais 20% completaram onze anos de estudo; também inexistia neste grupo mães que tivessem iniciado algum curso superior.

Tabela 8 – Tempo de Escolarização das Participantes.

Anos de estudo	Mães usuárias	Mães não usuárias	Mães usuárias e não usuárias
	N (%)	N (%)	N (%)
Até 4	6 (40,00)	4 (26,67)	10 (33,33)
Entre 4 e 7	4 (26,67)	3 (20,00)	7 (23,33)
8 completos	2 (13,33)	3 (20,00)	5 (16,67)
Entre 9 e 10	1 (6,67)	2 (13,33)	3 (10,00)
11 completos	2 (13,33)	3 (20,00)	5 (16,67)
Mais de 11	0 (0)	0 (0)	0 (0)
	15 (100)	15 (100)	30 (100)

A Tabela 9 expõe os dados sobre a ocupação principal das participantes, através dos quais percebeu-se uma clara distinção entre os dois grupos. Não havia entre as mães que utilizavam a creche, ocupações que fossem desenvolvidas em suas próprias moradias, a maioria delas, 66,67%, trabalhava

como empregada doméstica, seja mensalista (26,67%) ou diarista (40%), o que significa que elas ficavam fora de suas casas de seis a dez horas, considerando o deslocamento e o horário de trabalho. Havia também ocupações ligadas ao comércio e à serviços (20%), que as mantinha fora de casa por pelo menos seis horas diárias e 13,33% delas estavam desempregadas.

Tabela 9 – Ocupação Principal das Participantes.

Ocupação principal	Mães usuárias	Mães não usuárias	Mães usuárias e não usuárias
	N (%)	N (%)	N (%)
Empregada Doméstica (mês)	4 (26,67)	0 (0)	4 (13,33)
Empregada Doméstica (dia)	6 (40,00)	0 (0)	6 (40,00)
Atendente no comércio (caixa, balconista)	2 (13,33)	0 (0)	2 (6,67)
Recepcionista	1 (6,67)	0 (0)	1 (3,33)
Dona de casa	0 (0)	7 (46,67)	11 (36,67)
Costureira em casa	0 (0)	2 (13,33)	2 (6,67)
Manicure/pedicure	0 (0)	1 (6,67)	1 (3,33)
Comércio em casa	0 (0)	1 (6,67)	1 (3,33)
Desempregada	2 (13,33)	4 (26,67)	6 (20,00)
	15 (100)	15 (100)	30 (100)

Para as mães, cujos filhos não freqüentavam a creche notou-se que: nenhuma delas exercia atividades, naquela ocasião, que implicasse em seu

afastamento diário de casa; quase metade destas mães (46,67%) eram donas-de-casa; 26,67% encontravam-se desempregadas e as que exerciam alguma atividade rentável realizavam-na em casa (costureira, comerciante – 20%) ou sem horário rígido (manicure/pedicure – 6,67%) indo ao encontro das clientes.

Em síntese, as 30 participantes durante o período de coleta deste estudo, tinham entre 21 e 40 anos; a maioria (73,33%) se encontrava casada (de fato ou legalmente); 33,33% residiam em casas com até 3 pessoas e tinham 4 anos de escolarização; a média de filhos foi de 2,16; a renda familiar mensal de 50% das participantes ficava entre dois e cinco salários mínimos, a de 36,66% era de até dois salários mínimos e de 13,33% estava acima de cinco (a totalidade de mães deste percentual não utilizava a creche); a maioria das mães usuárias de creche (66,67%) trabalhava como empregada doméstica, como diarista ou mensalista, já no grupo de mães não usuárias de creche não havia esta ocupação, 46,67% era dona-de-casa e 26,67% estava desempregada naquele momento; as participantes que não utilizam a creche tinham uma rede de apoio maior para auxiliá-las no cuidado e na educação dos filhos em comparação com as mães cujos filhos freqüentavam as creches.

Análise do Conteúdo das Entrevistas

Em seguida faz-se a apresentação e discussão dos conteúdos das entrevistas organizados nos oito conjuntos temáticos, já citados (p. 67-68). Em decorrência do procedimento adotado para a coleta de dados não procedeu-se a

análise quantitativa das categorias encontradas nas entrevistas. As categorias foram identificadas em separado para cada grupo (mães que utilizam creche e mães que não utilizam) e estão expostas em quadros, por conjuntos temáticos, divididos para expor as categorias próprias de cada grupo. No decorrer desta seção faz-se uso apenas de alguns discursos-síntese, à título de ilustração, uma vez que a reprodução de todos é desnecessária e tornaria a leitura extenuante.

Quadro 1 – Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “A criança de hoje: características e necessidades”.

Mães usuárias de creche	Mães não usuárias de creche
<i>Não liga, não tão nem aí</i> <i>É muito inteligente</i> <i>Dar limite é importante</i> <i>Ensinar as responsabilidades para a criança</i> <i>Ir conversando, explicando</i> <i>Cuidar, dar carinho, atenção</i> <i>Quer fazer o que ela quer</i> <i>Sente necessidade de contar comigo</i>	<i>Não obedece</i> <i>Já nasce sabendo tudo</i> <i>Depende muito da gente</i> <i>Pedindo que queria ir para a escola</i> <i>Tem que dobrar a atenção</i> <i>Precisa de limite</i> <i>Deixar mais à vontade</i> <i>Comecei a ensinar desde pequeno</i> <i>Precisa do modelo, do exemplo</i> <i>Devia estar encaminhada para uma creche</i>

As categorias apresentadas no Quadro 1 referem-se ao conjunto temático “A criança de hoje: características e necessidades”, foram verificadas 8 categorias diferentes nas falas das mães usuárias de creches e 10 para as mães não usuárias. As categorias - ***Não liga, não tão nem aí, São muito inteligente, Quer fazer o que ela quer*** – das mães que utilizam as creches e - ***Não obedece, Já nasce sabendo tudo, Pedindo que queria ir para a escola*** – das mães que cuidam e educam os filhos em casa, denotam uma concepção de criança como ser sócio-histórico, o que implica entender o papel que a criança desempenha na

sociedade como flexível e dependente da época e cultura consideradas, ou seja, a criança hoje é diferente da criança da geração anterior e isso é apontado pelas mães entrevistadas e é, também, relacionado ao fato de que os tempos mudaram, a educação mudou, como ilustram as falas a seguir:

As criança são muito inteligente, então elas qué fazê tudo, até o que não deve, elas querem fazê. Quando a gente conversa ele (criança de 2 anos) entende o que eu to falando! Eu fico meio assim, de não sabê explicá, às vezes, o que ela (criança de 5 anos) me pergunta né?

Nessa fase (entre 4 e 6 anos) a criança já tem opinião, ela quer fazer o que ela quer, quer ela própria tomar decisões, começa a ficá independente, aprendê as coisa. É nas mínimas coisas que eles mostram isso, na roupa que vai por, na cor do não sei o que, vai vestir... Ela já qué um pouquinho de liberdade. Começam a perceber o que tá realmente acontecendo em volta, qué saber tudo, acho que é a fase dos porques!
(discursos-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Hoje em dia as criança não obedece, não liga. Se você quer chamá a atenção, eles te responde, eles falam na ponta da língua, né?! Antes, chegava alguém as criança não ficava perto, não desmentia as mãe, né? Um olhar dos pais já, os filhos já se escondiam, iam lá fora brincá, hoje não é assim. Prá fazer peralta, bagunça... é meio difícil. São mais rebeldes, eles enfrentam a gente, não

obedecem. Eles até dá uns gritos com as mães agora.

Desde pequenininha, desde que ela começô a falá, né, ela tava pedindo que queria ir prá escola. Sempre com um caderninho, um lapizinho na mão e os irmão mais velho sempre ensinando. Então, quando foi chegando os 4, 5 aninhos, a curiosidade era sabê quando ía chegá o dia dela í pro colégio.

(discursos-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

Para estas mães, portanto, falar das características da criança de hoje, de sua natureza infantil, significa chamar de natural o meio social e cultural ao qual a criança está ligada. (Muniz, 1999; Pereira e Jobim e Souza, 1998). Tanto as mães usuárias como as não usuárias de creche indicam pelas falas apresentadas acima em que fazem comparações de sua geração com a geração dos seus filhos, que foi havendo uma transformação nas famílias (primeiro meio da criança), passando de um modelo hierárquico para outro igualitário, no qual inexistia, ou melhor, no qual houve um declínio da autoridade parental ao longo dos anos. (Caldana, 1995). Há também, por parte do grupo de não usuárias de creche, referência a um fenômeno bastante recente, o compartilhamento da educação e cuidado da criança de 0 a 6 anos entre duas instituições sociais distintas - família e escola de educação infantil e no discurso-síntese apresentado acima este encaminhamento é uma solicitação da própria criança, denotando que as creches e pré-escolas constituem um espaço para descoberta do mundo para muitas crianças. (Bujes, 2001).

A respeito das necessidades das crianças entre 0 e 6 anos, os dados presentes na mesma Tabela 10 mostram que as mães de ambos os grupos apontam categorias pertinentes às muitas transformações decorrentes do processo de desenvolvimento vigente durante este período da infância (entre 0 e 6 anos). Algumas das categorias diferentes entre os dois grupos podem ser consideradas equivalentes, ou seja, apesar de diferentes, não se excluem, pois as falas proferidas pelas mães relacionam-se a situações e contextos específicos. Junto as mães que têm filhos nas creches obteve-se as seguintes noções: ***Limite é importante; Ensinar as responsabilidades da criança; Ir conversando, explicando; Cuidar, dar carinho, atenção; Quer fazer o que ela quer; Sente necessidade de contar comigo.*** Entre as mães que não têm filhos nas creches as categorias indicam que as crianças: ***Depende muito da gente; Tem que dobrar a atenção; Precisa de limite; Deixar mais à vontade; Comecei a ensinar desde pequeno; Precisa do modelo, do exemplo; Devia estar encaminhada para uma creche.***

Estas categorias, de ambos os grupos, indicam que as mães parecem entender que cada época tem uma maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância, bem como os ajustes necessários nas práticas educativas familiares. (Bujes, 2001). Ao longo da história, as crianças já foram vistas como seres selvagens a serem moldados e lapidados pela educação ou como seres essencialmente bons, que poderiam ser corrompidos ou desabrochar naturalmente, desde que o meio não os desviasse. (Gagnebin, 1997). Ficou aqui evidenciado o reconhecimento por parte de ambos os grupos de mães de que a criança é diferente do adulto, tem

períodos de maior dependência física e sócio-emocional, estando, portanto, mais vulnerável e em processo de formação de hábitos, atitudes e valores; entretanto também se reconhece que, como os adultos, as crianças têm interesses, aptidões, vontades e posicionamentos próprios.

No Quadro 2, têm-se as categorias que dizem respeito ao conjunto temático “**Dificuldades na criação dos filhos atualmente**”. Estas categorias, bem como as falas que as originaram, evidenciam uma preocupação com aspectos sócio-culturais atuais e abrangentes. Contudo, percebe-se pelos discursos-síntese que as mães se vêem impossibilitadas de agir ou de exercer controle sobre a maioria deles.

Quadro 2 – Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Dificuldades na criação dos filhos atualmente”.

Mães usuárias de creche	Mães não usuárias de creche
<i>Influência da televisão</i> <i>Violência</i> <i>Falta de estabilidade financeira, desemprego</i> <i>Não saber se está educando certo</i> <i>Ficar pouco tempo com os filhos</i> <i>Preconceito, discriminação</i> <i>Não ter com quem dividir a criação dos filhos</i>	<i>Televisão</i> <i>Violência</i> <i>Não ter o direito de educar os filhos</i> <i>Papel do homem e da mulher mudou</i>

Algumas das categorias surgidas e relacionadas a este conjunto temático têm sido devidamente tratadas na literatura científica. O fato de estarem presentes nas falas das mães pesquisadas indica a necessidade de uma discussão ainda

mais ampliada e que englobe as pessoas diretamente envolvidas no cuidado e na educação das crianças pequenas: mães, pais, educadores.

Ao indicar a televisão como um fator relacionado às dificuldades em se criar filhos atualmente, fica evidenciado nas falas destas mães a influência deste tipo de mídia no consumo da população infantil e, conseqüentemente, no posicionamento da criança perante a família quanto à possibilidade ou não em adquirir este ou aquele produto e ainda na apropriação feita pela criança da linguagem veiculada por este meio, aspectos apontados por Merlo-Flores (1999) como um dos níveis de interferência da televisão no comportamento das crianças. As mães não destacaram outras influências da televisão no comportamento dos filhos, como por exemplo os efeitos nocivos de programações com conteúdo violento sobre crianças e adolescentes, favorecendo a internalização de valores agressivos que podem resultar em comportamentos violentos. (Gomide, 2000; Strasburger, 1999).

Eles vêem televisão, já pensam igual, e... Não é igual ao nosso tempo, que a gente se conformava com qualquer tipo de luva, qualquer tipo de calçado... Hoje eles querem roupa de marca, só de marca, os filhos maiores, e os pequeno, vai já, acompanhando, né? Se tornô mais caro prá se tê um filho, o meu, de 5 anos, diz:- mãe com essa (roupa) não, não fica 'massa! Já tá co'aquele linguajar da televisão. O que passa na televisão tá deturpando os valores da família.

(discurso-síntese do grupo de mães não-usuárias de creche)

Ao falar sobre a violência como uma das dificuldades atuais em se criar os filhos, as mães indicam a premência deste problema no viver urbano, acompanhado das questões a ele afetas como a insegurança, a impunidade, o medo; nuances apontadas em muitos estudos sobre o assunto. (Rocha, 1992; Rizzini, 1993; Minayo, 1999; Zaluar, 1996). É nítida a interferência destes fenômenos na qualidade de vida das famílias e, em destaque, na qualidade de vida das crianças pequenas, que segundo suas mães vivem “presas para dentro do portão, em suas próprias casas”. As famílias deixam de freqüentar os espaços públicos, anteriormente destinados ao lazer infantil por estes espaços estarem servindo para outros fins.

Antigamente você não tinha perigo de violência, as crianças eram mais soltas! Hoje em dia é, se ele tá em casa, estou com o portão tudo trancado, ele não fica nem, nem lá na frente, mesmo se tiver tran..., tando trancado. A gente não tem segurança em deixar ele ali, brincando ali na frente. A gente tem que se apegar muito a Deus, porque... fora isso o que sobra é o medo, né?! Existe a violência desde dentro de casa quanto fora, o problema da bebida (do marido), um erro eu acho que é o pai chegar bêbado em casa, né?
(discurso-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

O nosso mundo não é muito bonito não, tem tráfico, tem droga, tem é, é morte todos os dias... As criança não pode brincá na rua, a gente tem medo de acontece outras coisa na rua, né? De alguém pegá, ou sumi, né? Daí a criança só fica no

*quintal, não sai do portão. De vez em quando elas
qué assim, andá de bicicleta, aí vão mas... Não dou
a liberdade prá eles, devido a **violência**, eu tenho
medo.*

(discursos-síntese do grupo de mães não-usuárias de creche)

Junto ao grupo de mães usuárias de creche pôde-se constatar, em duas das creches pesquisadas, a preocupação das mesmas quanto a assaltos e roubos recorrentes que vinham acontecendo naqueles estabelecimentos, mesmo que fora de seus horários de funcionamento, o que as fazia pensar na falta de segurança e nos riscos de se registrar algum acontecimento desagradável durante o horário de permanência das crianças naqueles espaços. Nas demais creches as mães discorreram sobre o vandalismo para com as áreas públicas de lazer, das crianças pequenas e da comunidade em geral, sendo que estes locais foram totalmente descaracterizados, destruídos, e a população, inclusive, evita passar por eles ou mesmo de freqüentá-los por estarem sendo utilizados para reuniões de adultos e jovens que lá consomem álcool e drogas.

Essas impressões das mães parecem denotar conseqüências comuns de um aumento demográfico acelerado, da falta de trabalho e de condições precárias de vida, que compõem o círculo da violência. (Zaluar, 1996). No entanto, esse afastamento das famílias dos espaços públicos (relatado pelas participantes através dos discursos-síntese acima mostrados), se entendido como uma forma de não participação comunitária acaba contribuindo para a manutenção da criminalidade e da violência em todas as localidades, afinal o envolvimento de

todos é fundamental para a prevenção e a desconstrução da violência. (Milani, 1999).

As demais categorias, a respeito das dificuldades na criação dos filhos, também se mostram vinculadas ao modo de vida atual das mães e de suas famílias. Além de fazerem referência a transformações sociais mais gerais - **Falta de estabilidade financeira, desemprego**, indicam também transformações na legislação brasileira, mais especificamente sobre a criação do ECA, que estariam trazendo mais obstáculos para o exercício parental por **Não se ter o direito de educar os filhos**. Fazem ainda referência direta à modificação nas relações familiares e conjugais, indicando aspectos conflitantes, ou seja, problemas nestas relações e, conseqüentemente, nas outras relações sociais - **Ficar pouco tempo com os filhos; O papel do homem e da mulher mudou; Preconceito, discriminação (em relação à mulher separada); Não ter com quem dividir a criação dos filhos**. Esta última categoria alude à debatida concepção de maternidade, fruto de um longo processo histórico-cultural, como um mecanismo que, à revelia de ser mítico, impinge às mulheres, em muitos casos, a responsabilização total pelos filhos e simultaneamente a subtrai do compromisso dos homens perante o filho, ou filha, por eles gerados. O espaço social feminino, ainda hoje, se mostra bastante atrelado à maternidade, enquanto que o masculino pode estar totalmente desvinculado da paternidade. (Grisci, 1994; Trindade, Andrade e Souza, 1997; Trindade, 1998). Isto ao mesmo tempo que isenta os homens de compartilhar a experiência de criar e educar seus filhos, onera esta mesma experiência para as mulheres, conforme pode-se verificar no discurso-síntese a seguir:

Não tê com quem dividi e criação dos filhos, é muito duro! Depende tudo da mãe, da mãe... e nem sempre você tem aquele tempo prá ensiná, prá explicá, prá dá carinho. Você acaba com todas as despesas... e a criança vai crescendo assim, com a falta do pai, como que diz, ela fica só.

(discursos-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Por fim, em relação ao conjunto temático “**Dificuldades na criação dos filhos atualmente**”, a categoria - **Não saber se está educando certo** - exemplifica a desorientação a que estão sujeitos os pais e mães da sociedade hodierna, na qual o modelo de família por ser mais igualitário e permitir uma flexibilização cada vez maior, seja em relação aos papéis exercidos no interior da família, às noções de certo e errado ou aos mecanismos de controle do comportamento indesejado não é compatível com existência de parâmetros do que seja ‘educar certo’ para toda e qualquer situação. (Caldana, 1995).

No Quadro 3 indicam-se as categorias referentes ao conjunto temático “**Erros comuns na educação dos filhos**” e pode-se notar na fala das participantes a preocupação em agir de acordo com o que está, ou melhor, estaria pré-estabelecido, mas que no entanto não se conhece ou não se tem certeza.

Denota-se que as concepções se pautam tanto externa quanto internamente, ou seja, as noções sobre quais são as atitudes parentais que não estão de acordo com o que possa ser adequado na educação dos filhos consideram tanto o que é ou pode ser socialmente desejado (Fernández Balesteros, 1996), mas também levam em conta os efeitos destas atitudes na relação intra-familiar e no desenvolvimento da criança.

Quadro 3 – Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Erros comuns na educação dos filhos”.

Mães usuárias de creche	Mães não usuárias de creche
Quando a gente bate Eu grito muito Sai umas palavrinhas que não eram para sair Não admitir o que o teu filho faz Mentir Não explicar o porque Dar muita liberdade Brigar com teu marido	Meu marido faz uma coisa, eu faço outra Xingar Deixar de dar atenção Fazer as vontades dele (do filho), mesmo que ele esteja errado Mentir Brigar com o marido na frente das crianças

Observe a reprodução dos discursos-síntese abaixo, nos quais aparecem concepções referentes ao aspecto acima apontado:

Quando a gente bate, a gente se arrepende.
Vê que batendo não resolve né, acho que conversando é que resolve né? O nervosismo que a gente passa no dia a dia, a gente não tem que descarregar, mas às vezes você tá tão saturado, que até esquece disso!
 (discurso-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Meu marido faiz uma coisa e eu faço outra.
Às vezes eu falo que não, ele vai dá e pronto. Compra salgadinho assim na hora do almoço daí ela (filha) perde a fome. Um põe de castigo o outro solta! Isso é ruim prá ele (filho)!
 (discurso-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

Existe na literatura especializada uma discussão extensa a respeito do que possa ou não ser adequado em termos da educação de filhos (Zagury, 1992,

1994, 2000; Tiba, 1996; Shinyashiki, 1966; Phillips, 2000; Maldonado, 1986). Não se pretende desenvolvê-la aqui, tão pouco criar parâmetros novos para tal.

Cabe, no entanto, enfatizar que as categorias deste conjunto temático refletem a mudança que se deu nas práticas educativas exercidas pelas famílias, passando do sentido moral para o psicológico; a preocupação central dos pais agora é o bem-estar emocional da criança, mesmo à revelia das necessidades dos demais integrantes da família; o modo de vida atual nos espaços metropolitanos acirra ainda mais esta condição, uma vez que é mais comum o isolamento das pessoas nos seus núcleos familiares. (Caldana, 1995; Anolli e Mantovani, 1998). Diante deste fato e por meio dos discursos-síntese ilustrados a seguir percebe-se ser freqüente a insegurança e o impasse dos pais, aqui no caso, destas mães diante de situações corriqueiras da educação dos filhos.

Não explicar o porque... Meus pais diziam "não você não pode fazer isso", mas eles não diziam o porque. Então eu fiquei muito fixa nisso de explicar prá criança o porque que pode ou que não pode fazer certas coisas.

Cê tem que dá liberdade até certo ponto, não pode dá muita liberdade, porque daí não tem mais controle, os filho não obedece mais.
(discursos-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Às veis se tá no telefone, na televisão, ou fazendo alguma coisa, seu filho vem, fala alguma coisa, às vezes a gente fala... depois eu converso

com você... e continua insistindo né? Que é uma coisa assim, sem querer, mas que se acaba fazendo, né? Deixa de dá atenção numa hora que ele pede.

Quando a mãe vai brigá ou corrigi eles não querem, querem colo. Aí eles pede alguma coisa, depois que já fez a arte, a gente ainda faz as vontade dele, mesmo que ele teja errado. O mimo é que estraga, a gente faiz tudo por eles.
(discursos-síntese do grupo de mães não-usuárias de creche)

O Quadro 4 reúne as categorias que fazem referência ao conjunto temático “Participação masculina na educação e no cuidado dos filhos”. Estas categorias indicam a coexistência de concepções afirmativas e concepções negativas sobre a emergência de uma nova figura de pai no contexto familiar.

Quadro 4 - Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Participação masculina na educação e no cuidado dos filhos”.

Mães usuárias de creche	Mães não usuárias de creche
<i>Ele faz a parte dele</i> <i>Brincar, é mais ele</i> <i>Agora os pais participam mais</i> <i>Gostaria que ele participasse mais</i> <i>Brigo com ele</i>	<i>O homem já não é discriminado</i> <i>Hoje os pais participam mais</i> <i>Quebra um galho</i> <i>Não é muito participativo</i>

De um lado, os depoimentos das mães participantes revelam, através das categorias – ***Ele faz a parte dele; Brincar, é mais ele; Gostaria que ele participasse mais*** - das mães usuárias de creche e ***Quebra um galho; Não é***

muito participativo; São muito desligados – das mães não usuárias, a persistência da “cristalização dicotômica” dos papéis masculino e feminino e que, mesmo diante da grande diversidade de modelos familiares vigentes na sociedade contemporânea, mantém-se a concepção tradicional de maternidade e paternidade (Grisci, 1994; Trindade, 1998). De outro lado, afirma-se que há maior participação masculina no contexto familiar, de acordo com as categorias - ***Agora os pais participam mais; Brigo com ele*** - das mães com filhos nas creches e das categorias - ***O homem já não é discriminado; Hoje os pais participam mais*** - das mães que não têm os filhos em creche.

No dia-a-dia, as relações são desiguais mesmo havendo o reconhecimento de que na sociedade contemporânea atual não exista nenhuma padronização rígida normatizando diferencialmente as condutas da mulher e do homem, inclusive no contexto familiar (Trindade, Andrade e Souza, 1997). Note-se a contraposição entre os discursos-síntese a seguir:

A sociedade tá muito mais aberta pra questão do homem ajudar a mulher em casa, isso está, né? Tá muito mais aberto, o homem já não é discriminado porque de repente, tá lavando uma louça ou lavando uma roupa. O homem tem condições, ele tem chances de se... digamos... de mostrar um pouco aquele lado afetivo, sem ser discriminado.
(discurso-síntese do grupo de mães não-usuárias de creche)

Eu queria que ele (o marido) tivesse um tempinho a mais pra conversá com eles (filhos)

nas horas que precisasse entendeu? É dá atenção, o carinho, a educação, entende? Quando eu tô em casa eu acho de tudo pra fazê. E daí ele devia me ajudá, tipo dá pra fazê quase tudo que a gente faz, né? Sempre se tá os dois com o tempo disponível, a mãe é a responsável pelo filho. Eu gostaria que ele participasse mais, tipo trocasse, desse comida, porque só brincá também não tá adiantando. Cuidá, troca a roupa, dá de comer, aí é só a mãe, que os pai geralmente, a maioria não qué sabê de nada, eles tão aí e não tão, entende?

(discurso-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

A seguir três outros discursos-síntese ilustram a complexidade desta mudança nos papéis, tradicionalmente, tidos como do homem e da mulher, enfatizando a influência dos estereótipos na sua efetivação.

Bom, lá em casa ele faz a parte dele, né, que é a parte financeira, ele faz a parte dele, tipo ele brinca com as criança. Se ele tá em casa e precisa dá umas palmadas, então ele faz isso, porque eu é difícil.

O meu marido ele às vezes, ele vai falá uma coisa prá ela (filha), às vezes eu não gosto, daí eu digo prá ele, não é assim L., brigo com ele quando ele chama a atenção dela.

(discursos-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Quando eu precisava eu pedia prá ele: - Ah, mas eu não sei fazer! Eu falei assim: Mas tenta! Daí

ele faz, assim né?! Mas ele serve prá quebrar um galho!

(discursos-síntese do grupo de mães não-usuárias de creche)

Os depoimentos acima revelam um forte estereótipo sobre a “inabilidade masculina” para o trabalho doméstico e para o cuidado dos filhos. (Rezende e Alonso, 1995). Estes discursos-síntese denotam um entendimento de que as ações dos homens no âmbito familiar requerem a supervisão e anuência da mulher; a autonomia para o homem agir neste espaço não é delegada e caso seja dada com reservas. Em contrapartida e ao mesmo tempo, o pai é chamado a complementar a educação dada pela mãe, principalmente no momento de repreensão dos comportamentos não adequados dos filhos. Em função deste panorama, entende-se que um maior envolvimento dos pais na educação e cuidado dos filhos permanece comprometido, não sendo bom para nenhum dos envolvidos (pai, mãe e criança).

Quadro 5 - Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Motivo em ter colocado ou não os filhos na creche”.

Mães usuárias de creche Motivo em ter colocado	Mães não usuárias de creche Motivo em não ter colocado
<i>Acabaram levando meus filhos para a creche</i> <i>Para começar a trabalhar</i> <i>Minha mãe não podia ficar</i>	<i>Quero acompanhar o crescimento</i> <i>Sempre tive alguém para ajudar</i> <i>Optei por trabalhar em casa</i> <i>Você não sabe como é o tratamento</i> <i>Não estar precisando trabalhar</i> <i>Não consegui vaga</i>

As categorias apresentadas no Quadro 5 referem-se ao “**Motivo em ter colocado ou não os filhos na creche**”. Analisando as categorias e os discursos-síntese que as originaram pode-se notar que para as mães que têm seus filhos na creche a motivação inicial estava relacionada a uma dimensão prática, durante um período do dia durante o qual as crianças não podiam estar sendo atendidas pelas suas mães e, portanto, buscou-se outro atendimento adequado. Para algumas mães, a primeira escolha era a custódia da criança na família extensa, deixando a criança com a avó, a categoria - **Minha mãe não podia ficar** – indica que a creche foi uma opção secundária. Entretanto no próprio discurso destas mães aparece a satisfação posterior, decorrente dessa escolha “forçada”, como se lê a seguir:

A minha mãe não podia ficar, já tinha outros netos e não tinha condição de cuidá de mais um, não tinha mais idade de ficar indo atrás! Eu não queria de jeito nenhum... depois que acostumô daí até preferi na creche, é tranqüilo tem horário certinho, come na hora certa, tem horário de dormí e de acordá, horário prá aprendê... Com a vó em casa eles ficam muito mimado, eles (tios, avós) deixam ele fazer tudo que ele quer. Só sai daqui prá í direto prá escola.
(discurso-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Já para a categoria - **Para começar a trabalhar** - as mães usuárias não indicam outra escolha anterior e contrapõem a credibilidade da creche em relação a forma de atendimento dos filhos na qual se confia em terceiros. Aparece também uma ponderação sobre a não disponibilidade total e incondicional da mãe de cuidar e educar exclusivamente dos filhos.

Prá eu podê trabalhá, prá ajudar em casa, podê dá um pouquinho mais (...) e já que eu não posso tar junto... Eu acho assim, que na creche você sabe que não tá correndo risco de nada, né? Tá bem cuidado e com babá em casa se nunca sabe... e na creche eu sei que nunca tem disso, né?! Desde que eu coloquei aqui não me arrependi. (...) eles tem que tê contato com outras criança da idade dele e já que eu não posso tar junto... Porque eu não sei, eu não sei se eu teria estrutura prá ficá cuidando de filho o dia inteiro!
(discurso-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Entre as mães usuárias de creche, outra categoria presente - **Acabaram levando meus filhos para a creche** - indica uma condição grave, com a qual aquele grupo pode se deparar, devido a sua vulnerabilidade social, pessoas que vivem em condições materiais precárias, mais exatamente em condição de miséria.

*O juizado viu que a gente tava co'a situação feia, precisava ajudá meu marido, a por o que faltava né, em casa, as criança não tinha quase o que comê, tava sem orientação. Eles (pessoal do conselho tutelar) foram em casa, e eles viram, daí **acabaram levando meus filho prá creche.***
(discurso-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Essa “dura” realidade parece ser percebida pelas participantes como “algo bom” e de fato não deixa de ser, pois na creche as crianças por certo terão algumas condições, independentemente de serem mínimas ou não, para se desenvolver.

Também no Quadro 5 expôs-se as categorias encontradas no depoimento das mães que não têm seus filhos na creche. Existe uma única categoria que indica como motivo do filho não freqüentar a creche a impossibilidade da instituição e do sistema municipal em atender a demanda, sendo ela - **Não consegui vaga**. A seguir pode se perceber no discurso síntese das mães não usuárias de creche algumas das dificuldades por elas vivenciadas, decorrentes de problemas de oferta de vagas.

Eu tentei mas não consegui nenhuma vaga... tá difícil achá um serviço! Porque se a gente tivesse trabalhando a gente podia até conseguir vaga na creche, mas aquela história: vem todo dia primeiro do mês, né, que é só no dia primeiro que tem que ver vagas ... e às veiz tem tantos na fila, assim. E às veiz você arruma serviço e cadê a creche? Ou não tem creche perto de casa, onde a gente mora, aqui mesmo não tem! Prá arrumá um serviço cê tem que procurá e tem que tê onde eles (filhos) ficá, eu tive que pagá prá ficarem com eles prá mim podê procurá um emprego!
(discurso-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

Outra categoria presente na fala das mães não usuárias de creche faz referência à desconfiança com respeito às instituições para atendimento coletivo de crianças entre 0 e 6 anos, comparando-o com o atendimento no contexto familiar - **Você não sabe como é o tratamento**. O discurso-síntese é reproduzido a seguir:

Eu não ponho meu filho em creche de jeito nenhum! Posso, posso pagar uma pessoa prá cuidar, mas na creche eu não deixo... os meu são

tudo miudinho, ficam doente fácil. Você não sabe como é o tratamento, né? Eles (pessoal da creche) não tem o cuidado que uma mãe tem, né?
(discurso-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

As demais categorias fazem referência a uma organização familiar que contempla a condição da mãe permanecer em casa, realizando ou não atividades rentáveis e/ou contando com a ajuda de terceiros para o cuidado e educação dos filhos em casa mesmo: **Quero acompanhar o crescimento; Sempre tive alguém para ajudar; Optei por trabalhar em casa; Não estar precisando trabalhar.** Como pode-se acompanhar nos dois discursos-síntese seguintes, exemplificando duas destas categorias.

Filho meu piqueno eu prefiro tá perto das minha vista. Prefiro tá eu mesmo cuidando, já que eu tenho tempo. Eu vô cuidá porque eu quero acompanhá o crescimento deles. Si eles tem que aprende alguma coisa então qui seja comigo, ficando em casa... não precisa aprendê numa creche. As vezes eu acho assim, né? A gente põe lá, aí eles crescem e passa tão rápido, eles não convive com a gente daí, né? Mais tarde quando ele tiver na idade escolar, daí vô tê que deixá, na própria idade de, de 5 prá 6 anos, né?

Ele (o marido) falou assim: ele é muito pequenininho, você não tá precisando trabalhá agora! Por enquanto eu tô podendo sustenta a casa(...) Se a gente tá em casa tamém, não precisa trabalhá, pode assim, cuidá deles (dos filhos) né?!
(discursos-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

Em síntese, este conjunto temático aponta a coexistência de motivações para a utilização ou não do serviço público de educação infantil pelas mães pesquisadas, que podem ser decorrentes da coexistência de diferentes concepções sobre as formas mais adequadas de criação dos filhos na sociedade urbana atual. Sobretudo, a creche é representada como uma possibilidade de “liberar as mães para o trabalho, para a complementação da renda familiar. Isto quando não é a mulher “arrimo de família”.” (Vitória, 1996, p.37-38). Para estas mães a demanda por creche está atrelada às suas condições de vida e de pobreza de muitas famílias.

A discussão deste conjunto temático se complementa com a apresentação e discussão dos dois próximos que versam sobre a “**Função da Creche**” (ver Quadro 6, a seguir) e sobre “**Conhecimento sobre a programação educativa da creche**” (ver Quadro 7, p. 109).

Quadro 6 - Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Função da creche”.

Mães usuárias de creche	Mães não usuárias de creche
<i>Cuidar</i>	<i>Ajudar as mães que trabalham Podia servir para tirar as crianças da rua</i>
<i>Educar</i>	<i>Não é só cuidar porque tem escolinha</i>
<i>Convivência com outras crianças</i>	<i>A criança estar com outras crianças</i>

As categorias provenientes dos depoimentos das mães dos dois grupos de participantes, e expostas no Quadro 6, podem ser diretamente correlacionadas, ou

seja, os diferentes discursos-síntese tratam, essencialmente, da mesma concepção.

Entende-se que as categorias – **Cuidar** (mães usuárias), **Ajudar as mães que trabalham** e **Podia servir para tirar as crianças da rua** (mães não usuárias) estão fazendo referência ao trabalho custodial da creche. As categorias – **Educar** (usuárias) e **Não é só cuidar porque tem escolinha** (não usuárias) são correspondentes e dizem respeito ao caráter educativo desta instituição; enquanto as categorias - **Convivência com outras crianças** (grupo de creche) e **A criança estar com outras crianças** (grupo não de creche) aludem ao caráter de socialização das crianças. Analisando este conjunto ficou evidente que a utilização deste serviço influencia a concepção das mães e isto pode ser observado comparando-se os discursos-síntese a seguir:

Eles aprendem muita coisa, tem muita atividade (...) Não é só prá deixar lá a criança prá ti olhar, trocar fralda, ou prá levar lá pro... é prá orientar, prá educar. Eles ficam mais preparado prá, pro primeiro ano da escola, (...) A A. era uma dificuldade, eu achei que essa menina tinha problema, mas aqui ela aprendeu a fazê muita coisa, aqui. Eu vi ela se desenvolver bastante. Você até... sabe? Não põe limite em casa, aqui eles impõem. Na criatividade da criança, você não tem tempo de ficá lá, fazendo, ensinando um monte de coisa. Até na alimentação... em casa não gosta disso, você não dá, aqui pelo menos vai experimentá um pouquinho. Acho que o desempenho que a criança tem aqui, ela não tem em casa, nenhuma criança! Por mais que o pai e a

mãe tenham tempo pro filho em casa, ou a mãe não trabalhe e fique com o filho em casa.... É um bom lugar porque ela tem horário prá tudo, né? Brincar, aprender, comer, dormir, descansar, prá tudo!

(discurso-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Uma creche não é só cuidar porque tem escolinha, né, eles ensinam também, né?

(discurso-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

Vê-se que as mães usuárias dispõem de mais informações e conhecimentos para argumentar sobre a dimensão educacional da creche, enquanto para o outro grupo quando essa mesma dimensão aparece, ela se explicita na forma de questionamento e não de afirmação. Este dado pode estar indicando uma expectativa de superação de um modelo entendido como deficitário – o custodial, por parte das mães não usuárias de creche, não obstante existir ambigüidade no discurso deste grupo.

As categorias - **Convivência com outras crianças** - das mães usuárias e - **A criança estar com outras crianças** – das mães não usuárias de creche, referem-se à ampliação do contato social, sendo entendidas como favoráveis ao desenvolvimento infantil pelas próprias mães: a criança nessa situação não fica sem a companhia dos pares, tem com quem brincar; não depende da televisão como única fonte de entretenimento; exercita o compartilhamento de atenções e de objetos e brinquedos com seus pares. Daí entender-se que estas categorias também compõem a concepção da creche em sua dimensão educacional.

Em relação à função da creche falta tratar de três outras categorias: **Cuidar** – mães usuárias; **Ajudar as mães que trabalham**; **Podia servir para tirar as crianças da rua** – mães não usuárias de creche. Estas categorias referem-se à dimensão assistencial do trabalho em educação infantil, incumbindo-se a creche de compensar as faltas e/ou dificuldades da mãe e da família. Observa-se no discurso-síntese abaixo, o quanto essa dimensão é evidenciada e mesmo distorcida:

*A gente vê tanta criançada no meio da rua...
pidindo as coisa, né? Esmola ... tudo piquinininho
assim oh! Porque num pega junta essas criança ...
e traz na creche. Ali ela vai tá bem alimentada,
vai tá cuidada ... **Podia servi prá tira as criança
da rua!** Aquela criança vai crescendo, vai
crescendo, vai começa a mexê cum droga, né? Vai
começa a roubá, a matá. Deixe pelo menos
durante o dia ali na creche depois di noite, leva
prá casa, né? Di volta prá família ... pelo menos
vai ter o que comer, acho que já tá bom!?*
(discurso-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

O depoimento anterior denuncia uma situação social que está além da abrangência dos sistemas de educação infantil e precisa de políticas sociais que possam fazer frente à exclusão sócio-econômica e cultural. A creche deve sim, atender inclusive esta situação, mas não exclusivamente, devendo esta constituir-se uma exceção e não a regra como se vê no cotidiano atual. Através de outra categoria (Quadro 5) - **Acabaram levando meus filhos para a creche**, da fala do grupo de mães que têm os filhos na creche, já havia se verificado tal situação.

Palhares e Martinez (1999, p.9) quando se referem aos pais e mães das nossas creches públicas diz que eles são: “oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito mas aceitando-a como um favor”. Geis (1994) e Merisse (1996) também faziam referência a este mesmo quadro nas suas pesquisas de doutorado.

Em síntese, sobre a Função da Creche, observa-se que as participantes que utilizam os centros de educação infantil concebem a creche como mediadora do desenvolvimento e da educação da criança; em contrapartida entre as participantes não usuárias de creche, parece prevalecer a perspectiva de que este serviço é válido somente para os casos em que a mãe ou a família não pode assumir sozinha o cuidado e a educação das crianças (ver discurso síntese apresentado na página 73, deste estudo), sendo a mãe vista quase que exclusivamente como a única responsável pela saúde e bem-estar dos filhos.

Como apresentado na primeira parte deste estudo, vários autores brasileiros têm discutido a contraposição entre o caráter educativo e o caráter assistencial do trabalho em educação infantil, rejeitando ou reafirmando essa dicotomia (Vitória, 1996; Merisse, 1996; Geis, 1994; Kuhlmann Júnior, 1998,1999) e também a qualidade deste trabalho, independente do caráter prevalente (Sebastiani, 1996;). A partir dos dados aqui levantados, o que se pode afirmar é que a experiência com o atendimento prestado aos filhos nos centros de educação infantil ou nas creches pode modificar as concepções maternas sobre a função deste serviço. É preciso considerar, contudo, que não é espantoso que as participantes se vejam em meio a duas dimensões do trabalho da creche, uma vez

que em todo o processo de regulamentação da educação infantil no Brasil persiste esta contradição, a política nacional de atendimento às crianças entre 0 e 6 anos é dualista, acena de um lado com a legislação no âmbito da educação e de outro com a concretização no âmbito da assistência social. (Fullgraf, 2001). A fim de superar esta realidade o governo precisaria integrar essa política, nas esferas de planejamento e execução, e em seguida, desenvolver e difundir uma cultura da educação infantil que tornasse claro para a população em geral qual a função social desta instituição. Isso permitiria ultrapassar “valores das antigas posições sociais da creche e da mãe, como entidades que detém territórios distintos e de pouco contato uma com a outra” (Vitória, 1996, p.39). Uma vez que este esclarecimento poderia implicar em aumento da demanda e mesmo das expectativas e exigências dos já usuários deste serviço, criando-se possibilidades para o surgimento de uma demanda mais qualificada, acredita-se infelizmente, que isso não seja desejável.

Quadro 7 - Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Conhecimento sobre a programação educativa da creche”.

Mães usuárias de creche	Mães não usuárias de creche
<i>Eu não conheço Sei pelo pouco que eles (os filhos) me contam Na sala tem um cronograma Em cada reunião elas (educadoras) sempre contam</i>	<i>Devem fazer algum tipo de exercício É bem diferente de escolinha, de jardim-de-infância</i>

O Quadro 7, apresentado anteriormente, traz as categorias relativas ao conjunto temático “Conhecimento sobre a programação educativa da creche”.

No grupo de usuárias de creche aparecem três categorias afirmativas, ou seja, categorias nas quais as mães indicam saber da existência de atividades educacionais ou pedagógicas desenvolvidas pelos seus filhos - ***Sei pelo pouco que eles (os filhos) me contam; Na sala tem um cronograma; Em cada reunião elas (educadoras) sempre contam.*** Pode-se notar que apenas na categoria que faz referência à reunião, o conhecimento sobre a programação educativa da creche foi obtido por uma ação deliberada da instituição; as duas outras categorias revelam que este conhecimento das mães é bastante casual, dependendo do interesse, curiosidade e sensibilidade individuais das mães e das famílias. Isto pode ser observado nos dois discursos-síntese a seguir:

Eu sei que a sala lá do M. tem um cronograma do que eles fazem todos os dia, tem um dia que eles escutam música, o dia da televisão (...) daí tem essas atividade, assim: pintura, né, desenho, tem o dia do parque ali atrás. Tenho uma idéia, porque minha filha não fala exatamente o que eles fizeram!

Eu conheço, né? Meu minino leva trabalhino prá casa! Sempre, em cada reunião, sempre o que elas faiz, elas sempre conta, né? O que foi feito... mostra os trabalho.

(discursos-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Ainda no grupo de usuárias de creche encontra-se a categoria - ***Eu não conheço*** - acredita-se que esta não revela um completo desconhecimento das

mães, mas a falta de segurança nas informações de que dispõem. Lendo o discurso-síntese a seguir, percebe-se que conhecer este dado e envolver-se nesta dinâmica é visto como uma necessidade das mães. A literatura da área indica, inclusive, que essa boa relação creche-família permite que o trabalho da instituição vá além, favorecendo a complementação entre a aprendizagem da creche e de casa. (Spodek e Saracho, 1998; Bondioli e Mantovani, 1998; Bujes, 2001).

Hum, eu não conheço, tanto é que a A. qué que eu danço, canto a mesma coisa que ela faz, eu não entendo, (...) ela diz "não é assim mãe, não é assim", "mas eu não sei filha a música" e ela fica, briga com a gente porque eu não sei, e eu não sei. Até inclusive, é bom de vez em quando a gente ficá um dia inteirinho (na creche) prá vê, né? Participá, né, do que eles fazem.
(discurso-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Também em relação a este conjunto temático, no grupo de mães não usuárias de creche, a categoria - **Devem fazer algum tipo de exercício**, revela que estas mães percebem que deve ter havido modificações na creche, decorrente do novo tratamento ofertado à criança. Ao contrário, a categoria - **É bem diferente de escolinha, de jardim-de-infância**, marca uma distinção entre as atividades que podem ser desenvolvidas em outro tipo de serviço (as escolinhas e jardins de infância – instituições particulares e de meio período) e não na creche. Por trás desta concepção está a idéia de que a creche não tem um papel educativo mas principalmente custodial e assistencial.

Uns anos atrás creche era depósito de criança, certo? Hoje não, hoje tem toda essa parte da educação, não sei bem ... mais eu acho que até ensinam, né? Desenhá, essas coisa! Eu digo se tivesse escolinha lá dentro, né? Será que não tem? Devem fazê algum tipo de exercício, dar papel... prá desenha, dão massinha de modelá. Aprendem a cantar...

Não sei! É difícil prá mim porque eu só conheço por fora... eu nunca entrei, eu num sei. Acho que é bem diferente de escolinha, de jardim-de-infância... na creche eles não deve fazê tanta coisa.

(discursos-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

Fica claro diante destas concepções a falta de divulgação sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido na creche. Estes dados sugerem ainda que esta falta se dá tanto internamente - as próprias mães usuárias de creche não conhecem com propriedade as atividades realizadas com e pelos seus filhos; quanto externamente - não há difusão de informações pelo poder público (municipal, estadual ou federal) sobre este serviço, que apoiem o princípio legal de direito à educação gratuita para a criança entre 0 e 6 anos e seus familiares, aspecto que também pode qualificar a demanda por este serviço.

O Quadro 8 trata do conjunto temático “**Opinião sobre as creches do município**”, entre todas as categorias encontradas nota-se duas – **Elas fazem um bom trabalho** (mães usuárias); **Eles (a creche) cuidam bem** (mães não

usuárias) – em que a satisfação com o trabalho desenvolvido nas creches de São José dos Pinhais está relacionada com o desempenho do pessoal que trabalha nas mesmas.

Quadro 8 - Categorias provenientes das entrevistas das 30 participantes, mães usuárias e não usuárias de creches, em relação ao conjunto temático: “Opinião sobre as creches do município”.

Mães usuárias de creche	Mães não usuárias de creche
<i>Elas fazem um bom trabalho</i> <i>Trabalhar mais na parte da educação</i> <i>Eu não fiquei sabendo</i> <i>Ter um bom parquinho</i> <i>Mais espaço coberto</i> <i>Muito bom o convênio (médico)</i> <i>Problema de segurança</i> <i>Ter intriga entre elas (funcionárias)</i> <i>Horário imposto</i>	<i>Eles (a creche) cuidam bem</i> <i>Eu nunca confiei</i> <i>Estão (as crianças) bem</i> <i>alimentados, bem tratados</i> <i>Tem que ter mais divertimento (para</i> <i>as crianças)</i> <i>Falta na rede pública atendimento</i> <i>diferente da creche</i> <i>(a creche) Está atendendo a</i> <i>necessidade da mãe que trabalha</i> <i>fora?</i>

Observe-se os discursos-síntese a seguir:

Elas (pessoal da creche) tratam bem meus filhos, a gente não tem nada que reclamá. No começo até que eu tava com medo, mas agora eu não vejo nada que eu possa dizê. Eu vejo que elas (educadoras) trata com carinho, elas recebe muito bem. São muito atenciosas com as crianças. O meu filho é apaixonado pela professora dele. Elas ensinam, ao mesmo tempo elas dão carinho. Elas trata a gente bem. Sempre passam informação das criança pelo caderninho, sempre, sempre... pela agenda. E se a criança tá doente elas rapidinho se mexe... diz prá gente -"Que tal

levar ao médico?" Elas sempre chamam a mãe prá conversar, quando tem algum problema. Eu fico feliz, aqui eu sinto ela protegida. Elas fazem um bom trabalho é só vê pelas criança, ela não ia quere.. se ela fosse maltratada ela não ia querê vim. Eu vim trabalhá um dia, vim ajudá na creche... eu fiquei impressionada com o cuidado que elas tem aqui?! Nem nós que somo mãe cuida tão bem como elas.

(discurso-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Na creche a gente ficaria sossegada, as funcionária, eu acho que as funcionárias da creche, que trabalham na creche, elas tem responsabilidade, né? Elas recebe treinamento. Eu não conheço de perto, mais eu sei que eles cuidam bem porque a gente passa e vê, quando eles tão ali naquele pátio sempre tem uma das tia ou duas cuidando deles. Eu já vi funcionárias falando que as criança ficam pedindo, quando é no Sábado, no Domingo, ficam pedindo que qué í prá creche.

(discurso-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

É claro que, o mesmo aspecto (atuação dos profissionais), aliado a outros específicos do contexto coletivo da creche e de características de um espaço físico específico (que poderiam ser diferentes), pode ser motivo de insatisfação, às vezes, decorrentes ou determinantes de experiências desfavoráveis. No discurso-síntese das mães não usuárias ilustra-se isso:

Eu nunca confiei, o meu vinha com todos os hematomas da creche, mordida e tudo! O meu sobrinho, que a mãe coloco ali (nome da creche), teve que tirá! Tava pegando doenças, daí ela tirô. A creche é boa mais só que as criança perde muito peso. Fica doente direto. A minha foi só um dia... gripe forte, forte. Tem a friage... eu falo um pôco porque é do piso, lá num é carpê e eles ficam sentado ali, no frio. São 20 e poucas criança prá uma pessoa só, uma atendente, se tem uma febre eles já mandam prá casa. Se tem horário de remédio, às veiz a gente esquece, então imagina uma atendente com tantas criança, ou prá trocá, prá alimentá, ou prá í no banheiro...
(discurso-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

Duas outras categorias também expressam satisfação, sendo: **Muito bom o convênio (médico)**, das mães usuárias, referindo-se à nova possibilidade de atendimento em situações de emergência e **Estão (as crianças) bem alimentados, bem tratados**, das mães não usuárias, valorizando principalmente a dimensão do cuidado, no que diz respeito aos aspectos de nutrição e higiene, não considerando outros.

Outras categorias indicam aspectos que precisam ser melhorados: **Ter um bom parquinho; Mais espaço coberto**, das mães usuárias e **Tem que ter mais divertimento (para as crianças)**, das mães não usuárias, fazendo alusão à necessidade de se melhorar a infra-estrutura das creches, ofertar melhores condições de entretenimento às crianças durante o período que elas passam na instituição. A categoria - **Problema de segurança** - encontrada na fala do grupo

de usuárias de creche, também diz respeito à infra-estrutura, mas o foco é o risco à segurança das crianças e à preservação do equipamento lá disponível (televisão, vídeo-cassete, e outros que são alvo de roubo). As seguintes categorias, das falas de usuárias de creche - ***Trabalhar mais na parte da educação; Eu não fiquei sabendo; Ter intriga entre elas (funcionárias)*** – indicam problemas quanto à organização do trabalho na instituição, ora de cunho pedagógico, ora administrativo, em relação à comunicação com as famílias e em relação à interação entre a equipe de trabalho.

Por último, ainda em relação ao conjunto temático “Opinião sobre as creches do município”, mas ampliando-o para uma apreciação a respeito do atendimento público à população menor de 7 anos, aparecem as categorias - ***Horário imposto***, das mães com filhos nas creches e - ***Falta na rede pública atendimento diferente da creche; (a creche) Está atendendo a necessidade da mãe que trabalha fora?***, das mães que criam os filhos sem fazer uso deste serviço. Entende-se que estas 3 categorias criticam a lógica modelar de atendimento das creches, ou seja, sua rigidez e falta de articulação com as necessidades das famílias, ao apontar aspectos como: horário de trabalho das famílias *versus* horário de funcionamento das creches; distância entre creche e moradia ou local de trabalho; tempo de deslocamento, entre outros. Ver os discursos-síntese a seguir:

Sabe aquele horário imposto! Você tem que pegar às 5 horas (17), antes podia pegar às 4:30, prá gente era bom por causa dos nossos horário, agora não! Antes das 5 você não consegue pegar a

criança. Eu entro meio dia no meu trabalho, podia trazê as criança 11 horas, só que não pode, tem que entrá até as 8. Se eu não trabalhasse eu ia querê que ela viesse metade do dia prá continuá aquela evolução qu'ela teve aqui!

(discurso-síntese do grupo de mães usuárias de creche)

Eu sinto falta na rede pública duma coisa antes do pré... jardim, cê sabe?! Diferente da creche, porque a creche não serve, porque não tem que sê o dia intero. Eu conheço uma mãe, ela entra depois do almoço, ela não pode levá a criança né?!

Será que a creche realmente tá atendendo a necessidade da, dessa mãe que trabalha fora? Porque ela sai mais cedo do que a creche abre e chega mais tarde... é uma questão de horário diferente... Porque a mãe que trabalha fica 12 horas fora, das 7 às 7. Às vezes o serviço vai até ais 6, aí tem que pagá prá otra pessoa pegá o filho, né? Ou a creche é longe! Que nem no caso, aqui, não tem creche perto!

(discursos-síntese do grupo de mães não usuárias de creche)

Na verdade existe uma contradição entre modelo e demanda, que torna a creche pública um serviço para poucos. A lógica modelar atual do atendimento de educação infantil impõe uma determinada demanda e ao mesmo tempo impossibilita seu uso por muitos.

CONCLUSÃO

Este estudo descritivo veio contribuir para o conhecimento de alguns aspectos próprios da realidade das mães de camadas populares do município pesquisado e das concepções que elas têm e compartilham sobre creche, sobre a criança e suas necessidades.

Os dados obtidos indicam que há similaridade nas concepções de mães usuárias e não usuárias do sistema público de creches, principalmente em relação aos assuntos que envolvem infância e práticas de cuidado e educação no contexto familiar, representados pelos seguintes conjuntos temáticos: “A criança de hoje: características e necessidades”; “Dificuldade na criação dos filhos na atualidade”; “Erros mais comuns na educação dos filhos”; “Participação masculina na educação e no cuidado dos filhos”. As participantes de ambos os grupos percebem especificidades no processo de desenvolvimento dos filhos, indicando diferentes características e necessidades nestes 6 primeiros anos de vida, sempre vinculadas ao contexto sócio-histórico atual; elas reconhecem as inúmeras modificações sociais e familiares (aumento da população nos ambientes metropolitanos, mais mulheres em postos de trabalho fora de casa, elevação no número de famílias chefiadas por mulheres, diminuição do número de filhos, entre outras) dos últimos anos e as implicações desta situação na criação dos filhos; estas mães entendem os conceitos de paternidade e maternidade como relações que são construídas em seus espaços sociais, familiares e individuais. Essa concepção de maternidade e paternidade deixa marca a idéia de que o homem

"pode tudo que a mulher sempre pôde" em relação aos filhos e a casa; mas também evidencia a compreensão de que *"cada caso é um caso"*.

Surtem diferenças evidentes no que diz respeito ao contexto de cuidado e de educação coletiva de crianças – a creche, centro de educação infantil, indicadas no conjuntos temáticos: "Motivo em ter colocado ou não os filhos na creche"; "Função da creche"; "Conhecimento sobre a programação educativa da creche"; "Opinião sobre as creches do município". Sobre essas diferenças o que se notou é que existe um entendimento mais positivo do modelo de criação coletiva de crianças pelas mães que estão fazendo uso dele neste momento histórico. Há, por parte destas, o reconhecimento de alguns aspectos favoráveis ao desenvolvimento das crianças no espaço da creche. Não se pode esquecer da interferência da "desejabilidade social", como mais um elemento determinante das respostas destas mulheres, que poderiam estar considerando a necessidade de apresentarem-se socialmente aceitáveis, para um melhor auto-ajuste nas suas relações com as creches. Entre as mães não usuárias não há o reconhecimento da creche como agência educativa, comprometida com as necessidades formativas da criança pequena. Apesar da legislação brasileira atual promulgar a criança como cidadã de direitos, na prática ela não é assim vista. A opção das mães usuárias pela creche, apesar de poder ser entendida como "não escolha" lhes dá a oportunidade de perceber a dimensão educativa da creche, o que não ocorre com as não usuárias. A curta história da Educação Infantil como prática social, no Brasil, aliada a falta de decisão política para garantia de sua consolidação têm implicado em constantes avanços e retrocessos. Entretanto,

para além da necessidade significativa por parte das famílias, a Educação Infantil só poderá efetivamente se consolidar como resultado da consciência da sua importância para o desenvolvimento infantil e do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, o que já é perceptível nas concepções dos que já usufruíram destes serviços.

Os dados mostram a existência de uma delimitação clara dos grupos sociais interessados nas creches públicas: grupos com uma condição sócio-econômica precária ou que não dispõem de soluções alternativas e ainda os grupos de risco (situação de sub-emprego ou desemprego dos pais, sem condições mínimas de moradia e alimentação). Essa situação tende a reforçar a estigmatização da educação infantil pública, o que representa um perigo para a população, uma vez que aumenta a oferta de serviços privados, menos passíveis de fiscalização e orientação técnica, com pessoal sem formação, prestando serviços com baixa qualidade, conseqüência de uma demanda reprimida, que não tem acesso à utilização do serviço público. Muito melhor seria pensar que a creche ou a instituição de educação infantil, constitui-se em um espaço para todas as crianças, não exclusivamente as pobres, *entrarem com os dois pés no mundo da cultura*, parafraseando e modificando as palavras de Lefèvre (1994).

Pelos dados aqui relatados, acredita-se que o sistema público de atendimento às crianças de 0 a 6 anos em São José dos Pinhais deva ter, atualmente, como objetivos: a qualidade de atendimento e o respeito à criança, compartilhando com a família o intuito de lhes proporcionar as melhores condições de convivência e desenvolvimento; não obstante, precise ocupar-se ainda da expansão do sistema e da sua promoção e divulgação, seja através da

modalidade vigente – a creche ou centros de educação infantil e/ou de outras modalidades, não substitutivas ao modelo atual, mas complementares ou alternativas a este. É importante lembrar que este último adjetivo, como já fora muito bem apontado pela crítica de Rosemberg (1989) está sendo empregado aqui, não como sinônimo de programas informais ou não institucionais, de caráter “*propagandístico, emergial, provisório*”. Outrossim, está se considerando como modalidade alternativa outro atendimento educativo para a criança pequena, que não precisa ser sinônimo de período integral, desfazendo-se assim a cristalização do modelo da creche brasileira, mas que requer o cumprimento de altos critérios de qualidade.

As creches serem reconhecidas como serviços comunitários e não somente como agência educativa, também pode significar uma boa possibilidade para que este serviço se torne conhecido não apenas pelas famílias que o utilizam; mas também, pelo seu entorno (Bondioli e Mantovani, 1998; Ingrosso, 1998), assentando o trabalho na perspectiva real de participação da comunidade local.

Outros estudos, principalmente estudos *ad hoc*, serão importantes para compor-se um corpo de conhecimento bem fundamentado acerca da educação infantil no Brasil. Julgam-se necessários estudos que investiguem detalhadamente como têm sido definidas as políticas públicas nos municípios; quais têm sido as ações dos conselhos municipais de direitos da criança e do adolescente na promoção da educação infantil; qual ou quais as demandas por atendimento em diferentes comunidades locais, que fatores interferem na demanda por serviços de educação infantil; quais e quantas são as instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos e como desenvolvem este trabalho. Todos os municípios (inclusive o que

esteve em questão neste estudo) seria, certamente, beneficiado com informações advindas de pesquisas com tais temáticas. Não esquecendo que os próprios municípios podem ter uma atuação importante, inclusive, viabilizando a execução de algumas destas pesquisas.

A prática social em educação infantil, bem como as instituições nas quais estas práticas acontecem resultaram das novas formas de organização social, que inclui a participação feminina cada vez maior na vida social e no trabalho, sendo portanto indispensáveis para a sociedade de hoje. E, são sobretudo, indispensáveis por terem se tornado contextos nos quais muitas crianças descobrem o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, R. R. (2001) **Alternativas para a Gestão e Financiamento da Educação Infantil no Brasil: argumentos para a qualificação da discussão**. Texto Escrito para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Fórum de Educação Infantil do Ceará. (Mimeo)
- Alves-mazotti, A. J.; Gewandsznajder, F. (1998) **O Método nas Ciências Naturais e Sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira.
- Amorim, K.; Yazlle, C.; Rosseti-Ferreira, M. C. (1999) **Saúde e Doença em Ambientes Coletivos de Educação de Crianças de 0 a 6 anos**. Trabalho apresentado na XXII Reunião da ANPED, Caxambú.
- Amorim, K. de S.; Vitória, T.; Rosseti-Ferreira, M. C. (2000) Rede de Significações: perspectiva para Análise da Inserção de Bebês na Creche. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, mar., p.115-144.
- Anolli, L.; Mantovani, S. (1998) Além da Creche: o tempo para as famílias. Em: A. Bondioli, S. Mantovani. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, p.277- 301.
- Barreto, A. M. R. F. (1998) Situação Atual da Educação Infantil no Brasil. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, v.2, p.23-34.
- Barreto, A. R. (2001) **A Integração da Educação Infantil ao Sistema de Ensino**. Texto Escrito para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal. (Mimeo)
- Bondioli, A.; Mantovani, S. (1998) **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. (1988) Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Imprensa Oficial, Brasília, D.F.
- Brasil. (1990) **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, Constituição e Legislação relacionada. São Paulo, Cortez.
- Brasil. (1993) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.

- Brasil. (1993a) **Lei Orgânica de Assistência Social**. Lei nº 8742, de 7 de dezembro de 1993, Brasília.
- Brasil. (1994) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Brasil. (1994a) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil no Brasil: situação atual**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Brasil. (1994b) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Brasil. (1995) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Brasil. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília.
- Brasil. (1996a) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Brasil. (1997) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Brasil. (1997a) Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 26/97: Financiamento da Educação na Lei 9.394/96**. Brasília.
- Brasil. (1998) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, v.1, 2 e 3.
- Brasil. (1998a) Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 22/98: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília.

- Brasil. (1998b) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, v.1 e 2.
- Brasil. (1999) Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 01/99: Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Brasília.
- Brasil. (1999a) Ministério da Previdência e Ação Social. Secretaria de Assistência Social. **Ação compartilhada de atenção integral à criança de zero a seis anos**. Brasília, MPAS/SEAS.
- Brasil. (2000) Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 04/2000: Diretrizes Operacionais da Educação Infantil**. Brasília.
- Brasil. (2000a) Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa sobre Indicadores Sociais e População**. Rio de Janeiro, MPOG/IBGE/DP/DPIS.
- Bufalo, J. M.P. (1997) **Creche: lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas**. Dissertação de mestrado. Campinas: FE/UNICAMP.
- Bujes, M. I. E. (2001) Escola Infantil: pra que te quero? Em: C. CRAIDY; G. E. KAERCHER. (2001) **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, Artmed, p.15-22.
- Caldana, R. H. L. (1995) A Educação de Filhos em Camadas Médias: Transformações no Ideário e Orientação de Pais. **Temas em Psicologia**. São Paulo, n.1, p.109-121.
- Campos, M. M. (1997) Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.101, p.113-127.
- Carvalho, A. M. A.; Beraldo, K. E. (1989) A Interação Criança-Criança Ressurgimento de uma Área de Pesquisa e suas Perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.71, p.55-61.
- Cerisara, A. B. (1999) A Produção Acadêmica na área da Educação Infantil à partir da Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. Em: A. L. G. de Faria; M. S. Palhares. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores

Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, p.19-50.

Civiletti, M. V. P. (1991) O Cuidado das Crianças Pequenas no Brasil Escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 31-40.

Conte, F. C. S. (1996) **Pesquisa e Intervenção Clínica em Comportamento Delinquente numa Comunidade Pobre**. Tese de Doutorado. São Paulo: IPUSP.

Dahrendorf, R. (1987) **A Lei e a Ordem**. Brasília: Instituto Tancredo Neves.

Faria, A. L. G. de. (1999a) O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. Em: A. L. G. de Faria; M. S. Palhares. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, p.67-98.

Faria, A. L. G. de. (1999b) **Educação Pré-Escolar e Cultura**. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez.

Faria, A. L. G. de; Palhares, M. S. (orgs.) (1999) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar.

Fernández Ballesteros, R. (1996) Evaluación en Psicología de la Salud: algunos problemas metodológicos. Em: M. M. Casullo. (comp.) **Evaluación Psicológica en el Campo de la Salud**. Barcelona: Paidós, p.39-89.

Ferreira, M. C. (1988) A Pesquisa na Universidade e a Educação da Criança Pequena. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.67, p.79-89.

Fullgraf, J. B. G. (2001) **A Infância no Papel é de Papel: as duas faces da nova LDB**. Texto Escrito para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Fórum Catarinense de Educação Infantil. (Mimeo)

Fullgraf, J. B. G. (2001a) **A Infância de Papel e o Papel da Infância**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC.

Fusari, M. F. de R. e (1996) Brincadeiras e Brinquedos na TV para Crianças: Mobilizando Opiniões de Professores em Formação Inicial. Em: T. M. Kishimoto. (org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, p.143-164.

- Gagnebin, J. M. (1997) Infância e Pensamento. Em: P. Ghiraldelli Júnior. (org.) (1997) **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez/Curitiba: UFPR.
- Geis, R. M. (1994) **Criar ou Educar Crianças? Estudo das Representações de Mães e Educadoras sobre o Papel da Creche**. Tese de Doutorado. São Paulo: IPUSP.
- Gomide, P. I. C. (2000) Efeito de Filmes Violentos em Comportamento Agressivo de Crianças e Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto alegre, v.13, n.1, p.20-34.
- Gomide, P. I. C. (2000) Crianças e Adolescentes em Frente à TV: o que e quanto assistem de televisão. **Revista Igualdade**. Curitiba, v.8,n.27, p.13-41.
- Gomide, P. I. C. (2001) Efeito das Práticas Educativas no Desenvolvimento do Comportamento Antisocial. Em: M. L. Marinho; V. E. Caballo. **Psicologia Clínica e da Saúde**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, p. 37-54.
- Guimarães, H.; De Paula, V. (1992) Cotidiano Escolar e Violência. Em: A. Zaluar. (1992) **Educação e Violência**. São Paulo: Cortez, p.23-35.
- Grisci, C. L. I. (1994) Ser mãe: produção dele, reprodução dela. Em: R. S. Cardoso. (1994) **É uma mulher...** Petrópolis: Vozes, p.29-51.
- Haddad, L. (1998) O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Políticas para a Infância: uma apreciação crítica. **Trabalho apresentado na XXI Reunião da ANPED**, Caxambú.
- Ingrosso, M. (1998) Serviços para a Infância e para as Famílias entre Regulamentação e Inovação. Em: A. Bondioli; S. Mantovani. (1998) **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, p.58-72.
- Jobim e Souza, S. (1994) **Resignificando o desenvolvimento da criança a partir de uma teoria crítica da cultura**. Encontro “Criança dos 0 a 6 anos. Que Perspectivas?”, UNICEF, Cabo Verde, (mimeo).
- Jobim e Souza, S.; Kramer, S. (1991) **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola.
- Kishimoto, T. M. (1988) **A Pré-escola em São Paulo**. São Paulo: Loyola.

- Kappel, M. D. B.; Carvalho, M. C.; Kramer, S. (2001) Perfil das Crianças de 0 a 6 anos que freqüentam Creches, Pré-escolas e Escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.16, p.35-47.
- Kramer, S. (1995) **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. (5ª edição). Rio de Janeiro: Achiame.
- Kramer, S. (org.) (1993) **Com a Pré-escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. (6ª edição). São Paulo: Ática.
- Kuhlmann Júnior, M. (1998) **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação.
- Kuhlmann Júnior, M. (1999) Educação infantil e currículo. Em: A. L. G. de FARIA; M. S. PALHARES. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, p.51-66.
- Lefèvre, F. (1994) A Importância da Creche para a Inserção da Criança na Cultura. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: CDH, v. 4, n. 2, p. 57-59.
- Lefèvre, F. ; Lefèvre, A. M. C.; Teixeira, J. J. V. (orgs.) (2000) **O Discurso do Sujeito Coletivo: uma abordagem metodológica em Pesquisa Qualitativa**. Caxias do Sul: EDUCS.
- Lordelo, E. da R. (1998) Educadores de Creche: concepções e práticas. **Interação**. Curitiba: UFPR, v.2, p.113-132.
- Maistro, M. A. (1997) **As Relações Creche-Famílias: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC.
- Maldonado, M. T. (1986) **Comunicação entre Pais e Filhos: a linguagem do sentir**. Petrópolis: Vozes.
- Malvezzi, M. R. (1998) Histórico e Perspectiva do Projeto “Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil”. Em: Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, v.2, p.17-22.

- Merchede, A. (1999) Custos da Educação Infantil: o caso de duas instituições do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.79, n.192, maio/ago, p.30-47.
- Merisse, A. (1996) **A Infância e seus Lugares: um estudo sobre as concepções de Mães e Funcionárias de Creche**. Tese de Doutorado. São Paulo: IPUSP.
- Merisse, A. (1997) Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. Em: Merisse, A. et al. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, p. 25-51.
- Milani, F. M. (1999) Adolescência e Violência: mais uma forma de exclusão. **Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 15, p.101- 114.
- Minayo, M. C. de S. (1992) **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1992.
- Minayo, M. C. S. (1999) **Fala Galera: Juventude, Violência e Cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond.
- Montandon, C. (2001) Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.112, p.33-60.
- Muniz, L. (1999) Naturalmente Criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. Em: S. Kramer et al. (orgs.) **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papirus, p. 243-268.
- Oliveira, Z. de M. R. (1988) **Jogos de Papéis: uma perspectiva para a análise do desenvolvimento humano**. Tese de doutoramento, São Paulo: IPUSP.
- Palhares, M. S.; Martinez, C. M. S. (1999) A Educação Infantil: uma questão para o debate. Em: A. L.G. de FARIA; M. S. PALHARES. (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP; Florianópolis: UFSC; São Carlos: UFSCar, p.5-18.
- Palmonari, A. (1980) Le Representazione Sociale. **Giornale Italiano di Psicologia**, 7, p.225-245.
- Pedrosa, M. I.; Carvalho, A. M. (1995) A Interação Social e a Construção da Brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.93, p.60-65.

- Pereira, R. M. R.; Jobim e Souza, S. (1998) Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. Em: S. Kramer; M. I. Leite. **Infância e Produção Cultural**. Campinas, Papirus, p. 25-42.
- Phillips, A. (2000) **Dizer Não: impor limites é importante para você e se filho**. Rio de Janeiro: Campus.
- Rezende, A. L. M. de; Alonso, I. L. K. (1995) O Perfil do Pai Cuidador. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. São Paulo, 5(1/2), p.66-81.
- Rizzini, I. (org.) (1993) **A Criança no Brasil Hoje: desafio para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Ed. da Universidade Santa Úrsula.
- Rocha, S. (1992) Pobreza Metropolitana, Balanço de uma Década. **Perspectivas da Economia Brasileira**. Rio de Janeiro: IPEA.
- Rocha, E. A. C.; Silva Filho, J. J. da. (1997) Creches e Pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis. **Perspectiva**. Florianópolis, v.15, jul./dez., n.28,p.105-155.
- Romão, J. E. (1994) Financiamento da Educação Infantil. **Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Rosemberg, F. (2001) Avaliação de Programas, Indicadores e Projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n.16, p.19-26.
- Rosemberg, F. (1999) Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.107, p.7-40.
- Rosemberg, F. (1998) Educação Infantil nos Estados Unidos. Em: F. Rosemberg; M. M. Campos. (orgs.) **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. (2ª edição). São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, p.15-101.
- Rosemberg, F. (1989) Creches Domiciliares: argumentos ou falácias. Em : F. Rosemberg. **Creche**. São Paulo: Cortez, p.217-235.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Amorim, K. de S.; Silva, A. P. S. (2000) Uma Perspectiva Teórico-Metodológica para Análise do Desenvolvimento Humano e do Processo de Investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 13, n.2, p.281-293.

- Rossetti-Ferreira, M. C.; Oliveira, Z. de M. R. de (1993) O Valor da Interação Criança-Criança em Creches no Desenvolvimento Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.87, p.62-70.
- Rossetti-Ferreira, M. C.; Piotto, D. C.; Chaguri, A. C.; Mello, A. M.; Silva, A. P. S. da; Eltink; C.; Yazlle, C.; Carniel, I. C.; Sordi, G.; Baldin, L. S. A.; Frederick, M. I. B.; Moraes, R.; Besani, V. (1998) Promoção da Qualidade e Avaliação na Educação Infantil: uma experiência. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 105, nov., p.52-77.
- Saad, E. G. (1992) **Consolidação das Leis do Trabalho**. (25ª edição) São Paulo: LTr.
- Scarr, S.; Eisenberg, M. (1993) Child Care Research: Issues, perspectives, and results. **Annual Review of Psychology**, n.44, p.613-644.
- Sebastiani, M. T. (1996) **Educação Infantil: o desafio da qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba**. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP.
- Sekkel, M.C. (1998) **Reflexões sobre a Experiência com a Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: IPUSP.
- Shinyashiki, R. (1996) **Pais e Filhos: companheiros de Viagem**. São Paulo: Gente.
- Silveira, V. P. da. (1997) O Mito da Infância na Educação Pré-escolar no Brasil. **Saúde, Sexo e Educação**. Rio de Janeiro, abr./jun., p. 18-23.
- Spodek, B.; Saracho, O. N. (1998) Trabalhando com pais. Em: Spodek, B.; Saracho, O. N. **Ensinando Crianças de Três a Oito Anos**. Porto Alegre: Artmed, p.165-185. Cap.8
- Strasburger, V. (1999) **O Adolescente e a Mídia: impacto psicológico**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Teixeira, J. J. V. e Lefèvre, F. (2001) A Prescrição Medicamentosa sob a Ótica do Paciente Idoso. **Revista Saúde Pública**. São Paulo, vol. 35, n. 2, abr., p.1-10.
- Tiba, I. (1996) **Disciplina: o limite na medida certa**. São Paulo: Gente.
- Trindade, Z. A. (1998) Concepções de Maternidade e Paternidade: o convívio atual com fantasmas do século XVIII. Em: L. de Souza; M. F. Q. de Freitas; M.

- M. P. Rodrigues. (orgs.) **Psicologia: reflexões (im)pertinentes**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.129-155.
- Trindade, Z. A.; Andrade, C. A.; Souza, J. Q. de (1997) Papéis Parentais e Representações da Paternidade: a perspectiva do pai. **Psico**. Porto Alegre, v.28, n.1, p. 207-222.
- Ugazio, V.(1992) **Manuale di Psicologia Educativa: Prima Infanzia**. Firenze, La Nuova Itália.
- Unicef. (2000) **Situação da Infância Brasileira**. Brasília: UNICEF.
- Vasconcellos, V. M. R. de (1996) Políticas Públicas e Educação Infantil em Niterói. **Revista do Departamento de Psicologia**. Niterói/UFF, v. 8, n. 3, p.89-100.
- Vitória, T. (1997) **Representações de Educadoras sobre as Mães e Famílias das Crianças da Creche**. Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto: FMRP/USP.
- Zagury, T. (1992) **Sem Padecer no Paraíso: em defesa dos pais ou sobre a tirania dos filhos**. Rio de Janeiro: Record.
- Zagury, T. (1994) **Educar sem Culpa: a gênese da Ética**. Rio de Janeiro: Record.
- Zagury, T. (2000) **Limites sem Trauma**. Rio de Janeiro: Record.
- Zaluar, A. (1996) **Da Revolta ao Crime S. A.**. São Paulo: Moderna.

ANEXO I

ROTEIRO DE ENTREVISTA – MÃES USUÁRIAS DE CRECHE

Sobre infância:

Você acha que as crianças de hoje em dia são como as crianças do tempo em que você era criança?

Para você o que é mais importante na criação de um bebê de até 1 ano de idade?

Para crianças entre 1 ano e 3 anos? E para crianças entre 3 anos e 6 anos?

Qual é a maior dificuldade para criar filhos hoje?

Você acha que os pais cometem erros na criação dos filhos (as)? Quais são os mais comuns?

Na sua casa, quem é responsável pela criação (educação e cuidado) das crianças?

Você acha que, hoje em dia, o homem participa mais da criação (educação e cuidado) das crianças?

Qual o principal motivo que o(a) levou a colocar um filho na creche ?

Sobre educação infantil:

Para que serve a creche ou a instituição de educação infantil?

Você conhece as atividades feitas na creche durante o tempo que seu filho está lá?

A creche ideal é aquela que _____

Dê um conceito para a qualidade do atendimento que seu (ua) filho(a) recebe na creche/ instituição de educação infantil que ele (a) frequenta:

O que você mais gosta na creche/instituição de educação infantil?

O que você menos gosta na creche/instituição de educação infantil?

O que você gostaria que fosse feito na creche que não é?

Você notou alguma mudança em seu filho depois que ele entrou na creche?

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA – MÃES NÃO USUÁRIAS DE CRECHE

Sobre infância:

Você acha que as crianças de hoje em dia são como as crianças do tempo em que você era criança?

Para você o que é mais importante na criação de um bebê de até 1 ano de idade?

Para crianças entre 1 ano e 3 anos? E para crianças entre 3 anos e 6 anos?

Qual é a maior dificuldade para criar filhos hoje?

Você acha que os pais cometem erros na criação dos filhos (as)? Quais são os mais comuns?

Na sua casa, quem é responsável pela criação (educação e cuidado) das crianças?

Você acha que, hoje em dia, o homem participa mais da criação (educação e cuidado) das crianças?

Por que você não colocou seu filho na creche ?

Sobre educação infantil:

Na sua opinião para que serve a creche ou a instituição de educação infantil?

Para quais crianças a creche ou a instituição de educação infantil é a melhor opção?

O que você acha que as crianças fazem numa creche, ou o que é feito com as crianças nas creches?

O que você conhece ou já ouviu falar sobre creche?

A creche ideal é aquela que _____

O que você não gosta nas creches/instituição de educação infantil?

O que você gosta nas creches/instituição de educação infantil?

Dê um conceito para a qualidade do atendimento das creches/ instituição de educação infantil municipais:

ANEXO III

Identificação Pessoal

1. Qual sua situação conjugal?

() casada

() solteira

() separada

2. Qual sua idade? _____ anos

3. Quanto tempo você ficou na escola?

() até 4 anos de escola

() entre 4 e 7 anos de escola

() 8 anos completos de escola

() entre 9 e 10 anos de escola

() 11 anos completos de escola

() mais de 11 anos de escola

Identificação Familiar

4. Quantas filhos você tem? _____

4.1. Menino(s), quantos? _____ Qual a idade de cada um? _____

4.2. Menina(s), quantas? _____ Qual a idade de cada uma? _____

4.3 Você tem filhos que não moram com você?

() sim. Quantos? _____

() não tenho.

5. Quantas e quem são as pessoas que moram junto com você, na mesma casa? _____

6. Somando a renda de todas as pessoas que moram na casa, qual é a renda do mês?

() até 1 Salário Mínimo

() entre 1 e 2 Salários Mínimos

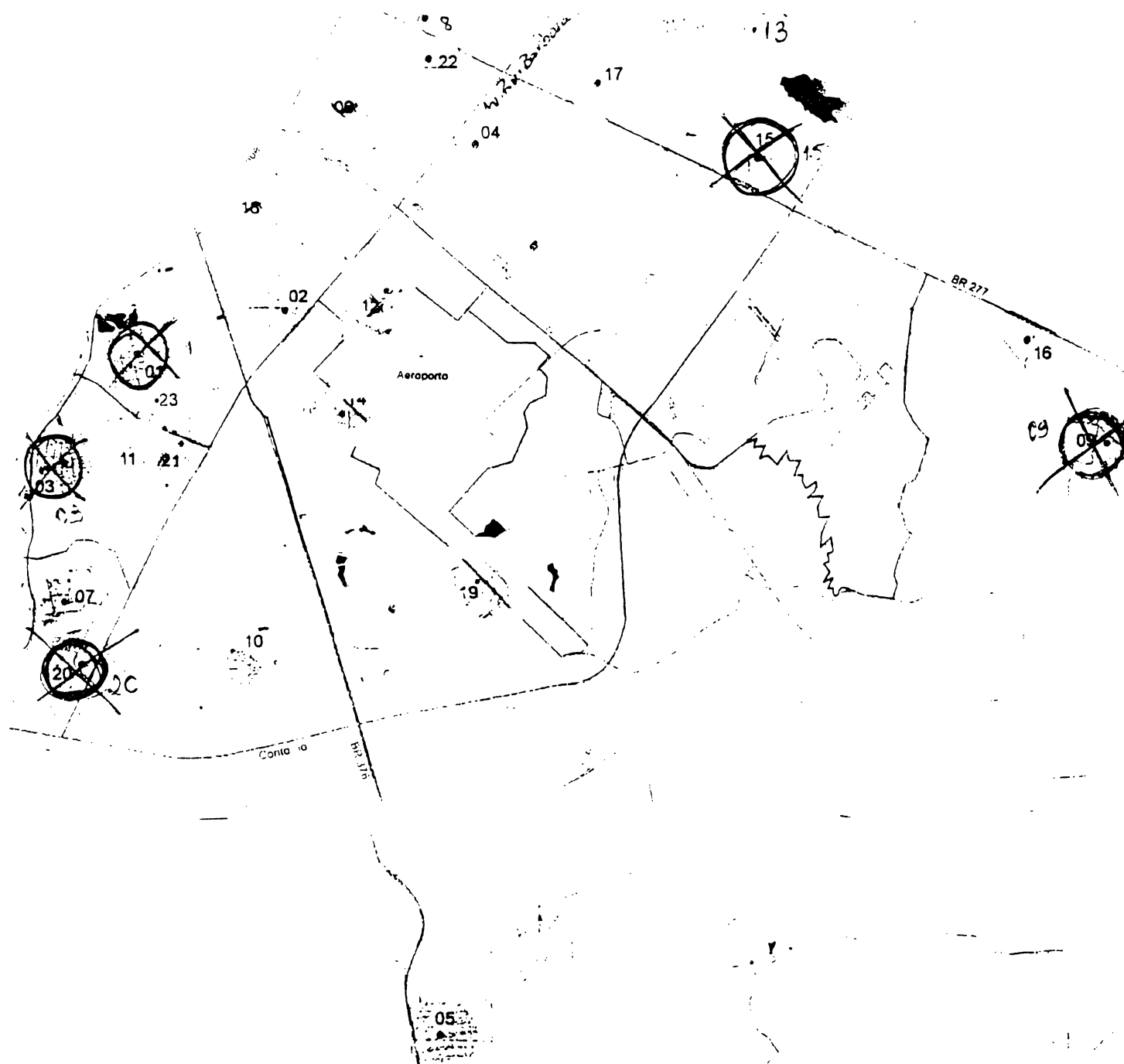
- () entre 2 e 3 Salários Mínimos
- () entre 3 e 4 Salários Mínimos
- () entre 4 e 5 Salários Mínimos
- () mais de 5 Salários Mínimos

7. O que você faz, ou qual o seu trabalho? _____

8. Com quais das pessoas listadas abaixo, você pode contar para ajudar você a cuidar dos seus filhos quando você não está ou precisa fazer algo e eles não podem ir junto?

- () marido
- () mãe e/ou sogra
- () pai, sogro, tio, tia, irmã, irmão, cunhada, cunhado, filhos maiores, sobrinha, sobrinho
- () vizinhos
- () não posso contar com ninguém
- () outro. Quem? _____

ANEXO IV



Locais de coleta de dados junto a mães usuárias do sistema municipal de educação infantil:

- 01 - CRECHE/ CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PAPA PAULO II
- 03 - CRECHE/ CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA S. VIDOLIM
- 09 - CRECHE/ CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CANTINHO DO CÉU
- 15 - CRECHE/ CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL OTÍLIA TEIXEIRA PINTO
- 20 - CRECHE/ CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SANTO ANTONIO