

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANE MONTEIRO GOMES

O LUGAR DA FAMÍLIA NA CRECHE: os desafios na institucionalização da infância

RIO DE JANEIRO

2013

ROSANE MONTEIRO GOMES

O LUGAR DA FAMÍLIA NA CRECHE: os desafios na institucionalização da infância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^a.Dr^a. Maria Fernanda Rezende Nunes

RIO DE JANEIRO

2013

Ficha catalográfica

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANE MONTEIRO GOMES

**O LUGAR DA FAMÍLIA NA CRECHE: os desafios na
institucionalização da infância**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof^a. Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes
Orientadora – UNIRIO

Prof^a. Dr^a Flavia Miller Naethe Motta
UFRRJ

Prof^a. Dr^a Ângela Maria de Sousa Martins
UNIRIO

Ao meu companheiro de toda uma vida
e a meus filhos queridos.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a meus guias espirituais, que me fortaleceram nos momentos de intenso desafio e guiaram os caminhos percorridos.

À minha família querida, marido, filhos, mãe e sobrinha, pela compreensão e aposta no meu crescimento.

Às minhas futuras “norinhas” que compartilharam esse momento especial da minha vida.

Às profissionais, às famílias e às crianças da pesquisa que possibilitaram muito aprendizado.

Aos professores e amigos do mestrado, pela troca enriquecedora de conhecimentos, em especial à Prfª Ângela Martins, pelo exemplo de mestre que é.

Ao Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Políticas Públicas, à Prfª Maria Fernanda Rezende Nunes, Edson Cordeiro, Pablo Luiz de Faria, Roselea Pereira da Silva e um agradecimento especial à Gabriela Scramingnon, à Priscila Basílio e à Mariana Roncarati pelo apoio e amizade.

À minhas queridas companheiras de trabalho do CECIP, pelo carinho e incentivo permanente recebidos e à minha amiga que sempre me incentivou, Regina Célia Porto da Silva Sampaio.

À Prfª. Solange Jobim e Souza por ter me inspirado e enriquecido meus conhecimentos.

À Profª. Flavia Motta, pelas orientações que me auxiliaram a chegar ao fim dessa jornada.

À Prfª Maria Fernanda Rezende Nunes, pelo carinho e cuidado que dispensa a seus orientandos. Sinto-me privilegiada em poder contar com uma pessoa tão especial. Você é uma guerreira que entra no campo de batalha com suavidade, ao mesmo tempo em que carrega um legado intelectual que nos envolve, cada vez mais, para lutar pela causa das crianças e da Educação Infantil.

Tudo o que tem sentido, o verdadeiro, o bem, o belo está fundamentalmente em si mesmo – o que a experiência tem a ver com isso? E aqui está o segredo: uma vez que o filisteu jamais levanta os olhos para as coisas grandiosas e plenas de sentido, a experiência transformou-se em seu evangelho. Ela converte-se para ele na mensagem da vulgaridade da vida. Ele jamais compreendeu que existe outra coisa além da experiência, que existem valores que não se prestam à experiência – valores a cujo serviço nos colocamos. (Benjamin, 1913)

RESUMO

A dissertação aborda o lugar ocupado pelas famílias da classe popular nas creches da rede pública do município de Rio de Janeiro. Parto da premissa de que a formação da criança nesse espaço é um direito compartilhado com a família e é dever do Estado disponibilizar o acesso. Esse direito engloba outros direitos envolvendo ações de proteção e cuidados, sob vários campos, não restrito a questões pedagógicas e que se somam ao compromisso formativo da criança. Deste modo, a pesquisa estuda como as estratégias políticas municipais têm se organizado para atender a demanda de vagas, além de acompanhar o momento de ingresso das crianças novas nas creches, em vista a estudar o processo de transição da casa para o novo campo social que é a instituição. Para discutir essas questões, uma das referências é o Programa Primeira Infância Completa – PIC, que retrata uma estratégia municipal de atendimento às famílias cujos filhos não estão nas creches. Outro campo de pesquisa é acompanhar o período de ingresso das crianças no novo modelo de atendimento público para a Educação Infantil, o Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI,.

Para melhor apreender e analisar os dados levantados reporto-me a alguns teóricos tais como Corsaro, Bakhtin e Benjamin que auxiliam na construção do escopo teórico da dissertação. Como recurso metodológico, utilizo entrevistas coletivas com as famílias participantes do PIC e daquelas cujos filhos já estão nas creches, em vista de ouvir as expectativas, sentimentos e motivações das mesmas quanto ao processo de institucionalização de seus filhos. A observação participante das crianças nos espaços institucionais pesquisados e nas reuniões efetuadas com as famílias, tanto do PIC quanto no EDI também é outro recurso utilizado.

Palavras-chave: Transição, institucionalização da infância na Educação Infantil.

ABSTRACT

This article is focused on the poor class families and their roles inside the Rio de Janeiro public schools. I'm starting from the belief that children's education inside this atmosphere is their families rights and should be provided by the Government. It should gather other caring and protection rights from different fields, not only regarding to their education aspect, but also those children's personal development. From that, this article studies what are the Government political strategies to supply all the demand for classes, and it follows the children's routine onto these kinder gardens from the first day of their educational life aiming to reach this transition between staying at home all day to having a school routine. To better discuss the different aspects of this subject, one of the bases is the "Programa Primeira Infância Completa - PIC", whose basically explains an municipal strategy focused on the support for families that don't have kids on kinder gardens yet. Another research field is the routine of kids part of the new public support model for Children Education, the "Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI".

To better understand and analyze the data gathered during the research period, I'm based on some theories proposed by Corsaro, Bakhtin and Benjamim whose sustain this article's development. I make use of research groups formed by family members from PIC and parents with their children already on kinder gardens, trying to find out their expectations, emotions and motivations throughout their kids Education process. Another tool for this article is the observation on those kids behaviors and during family meetings, both on the PIC and EDI premises.

Key Words: Transition, child's institutionalization on Kinder garden.

LISTA DE SIGLAS

BM – BANCO MUNDIAL

CRAS – CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

CRE - COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

DC - DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE

DI – DESENVOLVIMENTO INFANTIL

EI – EDUCAÇÃO INFANTIL

EDI - ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

ECA - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

FMI - FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

FUNDEB – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO BÁSICO

GED - GERÊNCIA DA EDUCAÇÃO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

LDB/ 96 - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96

MEC/ INEP – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

MULTIRIO - EMPRESA MUNICIPAL DE MULTIMEIOS Ltda

PA – PROFESSORA ARTICULADORA

PEI – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PIC - PRIMEIRA INFÂNCIA COMPLETA

PNAD - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS

Paginar na sequencia dos capítulos e sumário.

PROINFANTIL - PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SMDS – SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ONG – ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION

UNICEF - UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

SUMÁRIO

Introdução	13
1 As políticas para a infância: algumas reflexões	22
1.1 A criança do porvir e os programas sociais no Brasil	23
1.2 A criança e a intervenção dos organismos internacionais	29
1.3 A criança e os programas de atendimento no município do Rio de Janeiro	36
2 Os processos de transição na institucionalização das crianças	43
2.1 A Educação Infantil e as condicionalidades do atendimento	43
2.2 Considerações teóricas acerca da criança e seu lugar sociocultural	49
2.3 Transição, algumas considerações teóricas	58
3 A pesquisa, seus fundamentos teóricos e metodológicos	68
3.1 Entrando no campo de pesquisa	69
3.2 A função social e educacional da creche e a gestão no âmbito macro e micropolítico	71
3.2.1 PIC “quebra galho”: só é bom para o prefeito do Rio?	72
3.2.2 Considerações estatísticas no âmbito macropolítico	80
3.2.3 Espaço de Desenvolvimento Infantil: desenvolvimento infantil não é creche	84
3.2.4 Dados quantitativos da pesquisa	88
4 O PIC e o EDI no processo de transição das crianças	91
4.1 As rotinas no PIC e no EDI	91
4.1.1 Espaço-tempo e linguagem: a brincadeira na formulação da rotina	92
4.1.2 Choro e colo: a invisibilidade desses aspectos na rotina	101
4.2 A função social e educacional da creche: gestão e interlocução com as famílias.	103
4.2.1 Entre o individual e o coletivo, onde se delimita a desigualdade e a exclusão na contemporaneidade?	106
Considerações finais	112

Referências bibliográficas	117
Apêndices	122
Anexos	124

INTRODUÇÃO

A presente dissertação aborda o lugar ocupado pelas famílias da classe popular nas creches da rede pública do município de Rio de Janeiro. A delimitação do objeto de estudo se deu a partir da minha inserção no campo da Educação Infantil, trabalhando como psicóloga em uma creche comunitária e como facilitadora de mudanças educacionais em projetos comprometidos com a formação de gestores de creches¹.

Ao longo de minha trajetória profissional, por meio de uma escuta sensível, ouvi os discursos de gestores, professores ou mesmo de familiares marcados por tensões que, de algum modo, podem interferir no processo de socialização das crianças e afetar a transição casa-escola. São posições, fruto de uma indefinição sobre a função da Educação Infantil e da importância social e política como espaço educacional: ao mesmo tempo em que os discursos oficiais sobre as creches e as pré-escolas se afastam das etapas iniciais do Ensino Fundamental, no sentido preparatório e instrucional, estes espaços também perdem a função da política assistencial de compensar as “carências” do pequeno pobre, como propunham a agenda da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social. (KRAMER, 2006; NUNES, CORSINO E KRAMER, 2005).

Com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a Educação Infantil alavanca o processo de reconhecimento de direitos da criança de 0 a 6 anos e, por isso, o investimento público vem ganhando vulto, principalmente a partir das resoluções promulgadas no FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Básico. A normatização dessas leis inovadoras é acompanhada pela mudança na lógica do fazer pedagógico, na medida em que as escolas têm que

¹ Destaco os projetos “Formação de Gestores de Creche”, desenvolvido pelo Centro de Criação de Imagem Popular - CECIP, financiado pelo Instituto Dynamo e a “Creche Patinho Feliz” vinculado ao Centro Comunitário Lidia dos Santos – CEACA VILA.

acolher crianças com 4 anos de idade, devido a obrigatoriedade² de matrícula por parte da família e a creche ganhando novos contornos, passa a ser considerada como o primeiro segmento da Educação Básica.

Pesquisadores e especialistas têm apontado para os grandes desafios da escola em relação à educação de crianças de 0 a 6 anos. Dentre alguns desses pesquisadores, Kramer (2004, 2009, 2011), Nunes (2009, 2011), Corsino (2009), possuem um vasto acervo de estudos e pesquisas que contribuíram, e ainda contribuem, para a formulação de políticas públicas, na luta pelos direitos da Educação Infantil e na teorização sobre uma nova lógica da concepção de infância. Além de dissertarem sobre as transformações da concepção de criança, apontam para a urgência de se colocar em prática a legitimação do direito universal de acesso à Educação Infantil, priorizando nesse processo a qualidade da educação (KRAMER, 2006).

Estudar as interações família e creche é um tema que pode recolocar estas instituições no cenário educacional. Necessário será ainda discutir sobre as outras instâncias que estão direta ou indiretamente envolvidas com o atendimento às crianças e suas famílias sob a perspectiva de que a proteção, assistência e saúde estão incluídas no processo formativo desses cidadãos. Neste sentido, compreendo a relevância e a complexidade do tema. Desenvolvo no primeiro capítulo a discussão sobre a família oriunda da classe popular e sua relação com espaços educacionais tomando como marco as políticas de atendimento no início do século XX e suas transformações. Ainda nesse capítulo apresento em linhas gerais estratégias políticas do município do Rio de Janeiro em vista a problematizar a gestão municipal em relação aos procedimentos de educação das crianças pequenas.

Para tanto, inicialmente, tomo como referência o Programa Primeira Infância – PIC³ que retrata o atendimento às famílias cujos filhos não estão matriculados nas creches. Apesar desse programa utilizar o espaço e os atores da rede municipal de ensino para viabilizar as ações, segundo dados levantados por meio de relatos e pesquisa documental (informativos da SME veiculados pela internet e apostila do PIC

² Emenda Constitucional n°. 59/2009 que obriga a universalização do ensino para crianças de 4 e 5 anos até o ano de 2016.

³ O PIC funciona em creches municipais e EDI.

fornecido às famílias), não se configura como a institucionalização da criança no espaço creche, mas sim como um movimento preparatório para essa inserção.

Por tratar-se de um lugar intermediário entre casa/ creche, comunidade/ instituição educacional, o lócus do programa pode ser um espaço fértil para a análise do processo de transição que a criança e suas respectivas famílias passam antes de ingressarem regularmente na rede pública de Educação Infantil.

A outra referência de pesquisa também abordada no primeiro capítulo, é o Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI, caracterizada como um modelo conceitual⁴ de atendimento da rede carioca para crianças da Educação Infantil. Trata-se de uma das portas de entrada da institucionalização da infância no sistema público de ensino, pois se deve considerar ainda as creches municipais e as conveniadas. Na pesquisa, essa instituição é um contraponto ao acesso das crianças que estão no PIC, pois estas, quando vencem os obstáculos para conseguirem a efetivação da matrícula, ou vão para creche ou para o EDI.

O segundo capítulo aborda teoricamente o processo de transição por que passa a criança ao ingressar na creche. Para desenvolver essa questão, tomo os conceitos de reprodução interpretativa, cultura de pares, modelo da teia global e eventos preparatórios do sociólogo William Corsaro como referência, articulado com outros autores que trazem importantes contribuições.

O terceiro capítulo disserta sobre o campo de pesquisa, a descrição teórico-metodológica e suas análises . É discutido como a gestão das políticas públicas do município do Rio de Janeiro viabiliza o acesso às instituições, trazendo uma reflexão sobre a função social e educacional da creche no viés macro e micropolítico.

No quarto capítulo disserta-se sobre o processo de transição, tanto no PIC quanto no EDI, em vista a apreender esse o momento de ingresso da criança na instituição, bem como por meio das análises realizadas dos discursos dos atores sociais envolvidos.

A institucionalização da infância está vivendo na atualidade muitas reformulações conceituais que perpassam a lógica de acolhimento às crianças, suas famílias e a

⁴ Disponível em: <www.0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducação/2viaEDI.pdf>. Acesso em: 4 out. 2012..

própria prática institucional. Dito de outra maneira, como a creche dialoga com a possibilidade de compartilhar a educação da criança com suas respectivas famílias? Ou ainda – como incorpora o conceito de gestão participativa, (presente nos discursos oficiais), levando em conta a inclusão das famílias? Do mesmo modo, o que motiva as famílias a matricularem seus filhos na creche? Em que medida esse ingresso é uma escolha de investimento na educação da criança? O que a creche espera das famílias e o que as famílias esperam deste atendimento?

Esses questionamentos são desenvolvidos a seguir como forma de argumentar a importância do presente estudo.

Conforme já esboçado, como cenário de política da Educação Infantil, a creche é um direito da criança e escolha da família. É um direito universalizado e dever do Estado cumpri-lo. Por meio das normatizações legais⁵, o espaço da creche deve ser gerido de forma participativa, ou seja, com o envolvimento de todos os atores, desde a criança ao diretor, passando pela equipe e comunidade. A relação a ser estabelecida com as famílias assume o caráter de educação compartilhada no processo formativo da criança.

Apesar de ser um espaço educativo legitimado como democrático, nem sempre, na prática, a gestão é exercida desta maneira.

A efetivação desse direito envolve mudanças de atitudes práticas, rupturas e reconstruções e é este o grande desafio que coloca em evidência a necessidade de desenvolvimento de estudos e pesquisas, debates em diferentes fóruns, repactuando as relações entre instituições e sociedade como um todo. Kramer faz algumas recomendações para o enfrentamento desse desafio e dentre elas:

Concepção, implementação, sistematização e difusão de propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos que dêem conta, simultaneamente, da diversidade sociocultural, do processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil e dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social. A implementação de tais propostas deve garantir a articulação do trabalho realizado entre creches e pré-escolas e escolas de primeiro grau, incentivando e apoiando a pesquisa. (KRAMER, 2006: 130)

⁵ LDB/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010; Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, 2009 dentre outros.

Acrescentaria à ponderação de Kramer a garantia de uma etapa de reconhecimento que antecederia ao ingresso da criança à creche, pois o momento de inserção e acolhimento desta é fundamental para que o processo inicial de institucionalização aconteça a bom termo, uma vez que se trata de uma etapa na qual a família confia seu filho aos cuidados de uma instituição. Relevante é também pesquisar as políticas criadas para suprir a demanda daquelas que estão fora da rede de ensino.

O acesso ao espaço de cuidado e educação das crianças pequenas no município do Rio de Janeiro é fruto de uma política fragmentada, pensada de forma desordenada, em diferentes tempos e espaços, de ações emergenciais que pouco se articulam ao sistema educacional municipal.

É sabido que embora algumas das creches que funcionavam sobre a responsabilidade da Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social - SMDS não puderam ser absorvidas pela Secretaria Municipal de Educação - SME, como ocorreu com várias instituições, por diferentes motivos, elas, paradoxalmente, se vincularam e esta secretaria por meio de convênios que ajudam a alavancar a oferta pública. A não absorção dessas creches à rede municipal de educação deveu-se a vários fatores. O longo período de omissão do Estado relativo à atenção à criança pequena de classes populares impulsionou a mobilização das comunidades pobres a se organizarem para assegurar-lhes espaços de proteção enquanto as famílias iam trabalhar. Esses espaços, muitas vezes bastante precários, nem sempre contaram com pessoal qualificado e habilitado, processo que inviabilizou a passagem para a educação pública.

Outra questão é que, embora o Brasil tenha optado por legitimar a Educação Infantil como direito universal estando sob a responsabilidade do Estado, para o atendimento em creche, a política é residualista (CORSINO, 2005, p. 207), dependendo de instituições conveniadas, sejam comunitárias, filantrópicas ou confessionais que não conseguem arcar com toda a demanda.

Como profissional, tive a oportunidade de estar vinculada a duas frentes de trabalho comprometidas com a Educação Infantil, fato que possibilitou conhecer os problemas relativos a escassez de vagas e, também, delinear o campo de pesquisa.

Trata-se de duas ONGs que, embora tenham propostas diferenciadas, desenvolvem trabalhos, direto ou indiretamente, em creches. A primeira é uma organização nascida da própria comunidade com a força de líderes comunitários que se mobilizaram nos anos da década de 1970 em prol de serviços para a população do Morro dos Macacos, localizado no bairro de Vila Isabel, município do Rio de Janeiro. A atenção inicial voltava-se especialmente para as crianças que necessitavam de um local protegido enquanto seus responsáveis iam trabalhar. Constituiu-se assim, uma creche comunitária que atualmente mantém convênio com a Secretaria Municipal de Educação.

Quando iniciei o trabalho nessa creche, como psicóloga, a diretora estava se preparando para a aposentadoria e abriu espaço para que eu trabalhasse com a equipe no sentido de uma maior integração, pois havia alguns problemas quanto a esse aspecto. Além do contato com as crianças e famílias, realizava capacitações continuadas com as educadoras.

Apesar da comunidade conferir importância ao trabalho desenvolvido, alguns problemas se evidenciavam no cotidiano. No primeiro ano em que participei do ingresso das crianças na creche, fiquei impressionada com o distanciamento entre as famílias e os profissionais, além de constatar uma série de tensões e desentendimentos presentes na interação da gestora com as famílias. Além da situação de desalento de algumas crianças que me afetava profundamente, a falta de confiança das famílias em relação ao trabalho desenvolvido foi motivo que me mobilizou.

A segunda experiência se refere a um projeto de formação de gestores de creche, cujo tema central pautou-se na gestão participativa. Esse projeto foi realizado por uma ONG que há 25 anos trabalha com formação de atores do campo educacional, além de criar material educativo para campanhas associadas a políticas públicas.

O grupo compunha-se de 21 participantes, entre gestores de creches públicas, recém municipalizadas, Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), além de creches filantrópicas, confessionais e comunitárias. Integrava uma equipe de facilitadoras e apoiávamos esses atores da Educação Infantil visando mudanças educacionais. Além

das oficinas mensais realizadas com o grupo, acompanhávamos quinzenalmente as gestoras no cotidiano das creches.

Embora a creche seja uma política pública de atendimento à criança de 0 a 3 anos, onde o cuidar e educar estão indissociados, ela é também coparticipante do processo formativo da criança, sendo as famílias os outros agentes desse processo. O que observava e que chamava muito a minha atenção era que no espaço da creche não havia muitas oportunidades de compartilhar experiências entre os profissionais, famílias e as crianças. Mantinha-se uma atitude instrucional, distanciava-se o diálogo com os responsáveis e as atribuições burocráticas do gerenciamento da creche muitas vezes absorviam o fazer pedagógico.

Diante do contexto do município do Rio de Janeiro, onde novos projetos políticos são formulados para o atendimento às crianças e suas respectivas famílias, como é o caso do PIC, e em virtude dessas propostas apresentarem caráter inédito na rede deste município, faz-se necessário estudá-las. Além de adensar o estudo sobre os desafios e as linhas de tensões que permeiam o diálogo entre família/ creche no cotidiano do espaço institucional é relevante observar como a transição acontece, tendo em vista à qualidade do atendimento.

Assim, o estudo ora proposto pesquisa o lugar das famílias nas creches do Município de Rio de Janeiro, orientado pelas políticas públicas que possam contribuir ou não no processo de transição da criança entre o espaço da casa para a creche. Propõe, ainda, acompanhar e avaliar a interação família/ creche tomando como base a proposição de educação compartilhada legitimada nos documentos oficiais. Os objetivos específicos são delineados a partir das seguintes indagações:

- Em que medida as propostas políticas de atendimento às crianças de 0 a 3 anos e suas famílias contribuem ou não para o ingresso na creche?
- Como se dá a interação entre creche/ família, considerando a proposta de educação compartilhada legitimada nos documentos oficiais?
- Quais seriam as motivações das famílias de classe popular para a institucionalização dos filhos na Educação Infantil?
- Quais seriam as expectativas da equipe institucional em relação às famílias responsáveis pelas crianças matriculadas na creche?

- Como se dá a interlocução entre as instâncias de atenção à saúde, assistência e ao pedagógico no PIC?
- Como os atores da creche e as famílias lidam com questões que envolvam aspectos de saúde, educação e assistência implicados no processo de formação e proteção da criança?

A institucionalização da criança de pouca idade em espaços educacionais visa o acesso a bens culturais, a possibilidade de convivência da criança com seus pares e com adultos, ampliando o campo social e utilizando ferramentas que propiciam o seu desenvolvimento integral. É, portanto, um espaço de produção e transmissão de saberes, que inclui os aspectos socioculturais e políticos do contexto social do sujeito participante. Essas proposições esboçadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) suscitam a necessidade de aprofundarmos a discussão sobre os efeitos das políticas nas práticas cotidianas, isto é, como convergir as normas e conhecimentos sobre a infância e as crianças com a prática educativa.

As vivências e interrogações relatadas me lançaram na busca por autores que me ajudassem a perceber a polifonia do campo no âmbito do PIC e do EDI. Bakhtin contribui para entender as várias vozes de maneira a captar um foco da realidade na qual se busca apreender os lugares que os atores inseridos no cenário da Educação Infantil se colocam. Amorim (2007), estudiosa de Bakhtin, apresenta algumas contribuições e assinala que, a polifonia não exime o pesquisador da análise que fundamenta toda produção científica. Explicita ainda que o pesquisador está diretamente implicado nessa produção, na medida em que a pesquisa nas ciências humanas tem que levar em conta a diversidade de discursos que produzem o texto e o conhecimento em uma arena de disputas e debates (contexto). Tanto o sujeito a ser pesquisado quanto o próprio pesquisador são atores integrantes dessa arena, que possuem valores, expectativas e concepções de mundo que podem ser conflitantes, paradoxais, sendo esse interjogo de palavras e imagens que consolidam a aquisição de novos conhecimentos.

Amorim alerta para o fato de que a teoria e a estética só se tornam éticas se se transformam em ato, caso o autor assuma a autoria desse ato. Isso quer dizer que, na pesquisa, o observador olhará para a materialidade da realidade e só a partir do que vê,

diante de tantas outras perspectivas dessa realidade, terá liberdade de formular conhecimento sobre ela, o que o Bakhtin situaria como pensamento valorado (AMORIM, 2007, p. 19).

Kramer (2007) pondera que “a produção e recepção de significados é o que verdadeiramente constitui a linguagem”. Esta possui “dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente determinadas”. (KRAMER, 2007, p.58). Assim, a linguagem se constitui no meio social, em um contexto sócio-histórico, apresenta uma dinâmica marcada pela dialogicidade, o que traduz o dinamismo no ato do discurso.

Para a compreensão do discurso, portanto, é necessário atentar não apenas para a linguagem formal, mas principalmente perceber os subtextos presentes, os não ditos, ou seja, as intenções que não se encontram explicitadas. É no subtexto, impregnado de ideologia e valores que se encontra o cunho sócio-histórico do discurso.

Adensar sobre o estudo ora proposto requer articular passado e presente, captar, por meio da observação, da escuta e da pesquisa de documentações oficiais, os pontos de tensão e de disputas que permeiam as relações dos atores encontrados no âmbito da pesquisa.

1 AS POLÍTICAS PARA A INFÂNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Os caminhos trilhados para que a Educação Infantil seja reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, mais especificamente a creche, foram marcados pela mobilização de vários segmentos representativos da sociedade e por ações de políticas que se afiguraram de diversas formas ao longo da história. No último século, o atendimento a crianças de 0 a 3 anos de famílias da classe popular adotava intervenções higienistas ou filantrópicas, sem prerrogativas intencionais de inserir o caráter educativo. Essa faixa-etária recebia tratamento diferenciado das crianças de 4 a 6 anos, cuja proposta educativa já se configurava, embora com muito pouco investimento na agenda de política pública.

O caldeirão cultural (RIBEIRO, 1995)⁶, a miscigenação étnica, as formas de relações e papéis sociais, os costumes e valores construídos pela população pobre, nem sempre eram compatíveis com o estilo de vida e nem com os ideais da sociedade burguesa conservadora da primeira metade do século XX. As famílias de classes populares e seus filhos eram culpabilizados por não corresponderem ao modelo ideal burguês.

Ribeiro, (1995) explicita esse desencontro entre o “povo” e a elite na seguinte passagem de seu livro “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”:

Subjacente à uniformidade cultural brasileira, esconde-se uma profunda distância social, gerada pelo tipo de estratificação que o próprio processo de formação nacional produziu. O antagonismo classista que corresponde a toda a estratificação social aqui se exacerba, para opor uma estreitíssima camada privilegiada ao grosso da população, fazendo as distâncias sociais mais intransponíveis que as diferenças raciais. (RIBEIRO, 1995, p. 23)

As políticas de atendimento se estruturaram em torno dos problemas advindos da ascendente desigualdade social decorrente da acelerada e desordenada urbanização das grandes metrópoles.

⁶ Darcy Ribeiro faz referência a uma nova constituição societária brasileira que se diferencia das suas matrizes formadoras (a europeia, indígena e africana). É um povo mestiço, com uma “cultura sincrética e singularizada”, uma vez que “redefiniu” a cultura que lhe deu origem. (RIBEIRO, 1995:19)

1.1 A criança do porvir e os programas sociais no Brasil

Rizzini realizou um levantamento das políticas públicas ligadas à atenção dispensada à criança no período de 1870 a 1930. No livro *O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas para a Infância no Brasil* (2008) aponta que é na passagem do período monárquico para o republicano que se constrói uma nova ordem social e em seu bojo se edifica também um novo significado social para a infância. Não se trata apenas de uma mudança de sistema político – monarquia para a república – mas também de dogmas e ideologias que provocam o surgimento de novas mentalidades (RIZZINI, 2008). A igreja, por exemplo, até então tinha uma forte influência na sedimentação de valores que balizavam as relações sociais e as formas marcadamente caritativas de assistência aos “desvalidos”⁷ da época.

Com a proclamação da República e posterior ingresso no século XX acreditava-se que havia necessidade de organizar o país recém-criado, tanto em termos de atenção preventiva e social quanto juridicamente. A política republicana empenhava-se em discriminar os indivíduos que necessitavam de atenção especial, no sentido de serem tomados como passíveis de reforma moral ou orientação para a inserção de uma nova nação em vias de construção. A filantropia veio a ser o instrumento poderoso para vetorizar as ações. Conforme Rizzini (1993):

(...) A filantropia surge para dar continuidade à obra da caridade, mas sob uma nova concepção de assistência. Não mais a esmola que humilha, mas a reintegração social daqueles que seriam os eternos clientes da caridade: os desajustados. (RIZZINI, 1993, p. 56)

Assinala ainda que: “as finalidades da filantropia são de cunho político, econômico e moral...” (idem, *ibidem*).

Nesse viés de atenção filantrópica e assistencial, atores sociais da elite intelectual que Rizzini identifica como aqueles “graduados em medicina, direito e engenharia” (2008, p. 77) foram os formadores de opinião por terem poder de influência na imprensa e ocuparem “espaços literários, acadêmicos e políticos”. São personagens que trouxeram o ideário europeu respaldado nos princípios do

⁷ Em Rizzini (2008, p174), encontramos um glossário onde consta o significado de “desvalido” contidos em vários dicionários. Em linhas gerais, todos apontam para o sentido de “desvalor, desprotegido, desamparado”.

racionalismo e do positivismo científicos, reforçado pelas teorias evolutivas. Esses ideários se encaixavam com os anseios da elite em formar uma nação brasileira “civilizada”. Para a realização desse projeto, seria necessário voltar os olhos para os pobres, tendo a criança e suas respectivas famílias como foco de intervenção e controle, traduzidos em leis, formulação de normas e estudos científicos. A autora declara que:

Uma elite que à época estava convencida de sua missão patriótica de construir a nação cuja proposta baseava-se em ideia de circulação internacional, a respeito das causas de “degradação das cidades modernas” e dos corretivos a serem aplicados no “organismo social” para o seu “saneamento moral” (...) Aos olhos da elite, os pobres, com sua aura de viciosidade, não se encaixavam no ideal de nação.” (RIZZINI, 2008, p.46)

Mais tarde, com a adição de sociólogos, juristas e outros profissionais liberais que se juntaram a esse grupo de atores sociais, personificados como reformadores e filantropos, idealizaram o que a autora traduz como “reforma moral” (RIZZINI, 2008). Trouxeram como contribuição para tal reforma, um novo conjunto de conhecimentos inspirados no positivismo, como a eugenia que defendia a influência da ação do homem sobre o homem para a melhoria da raça, de forma a propiciar a evolução da espécie humana. A sociologia, a psicologia e antropologia também apresentaram novos saberes que poderiam esclarecer a constituição de um modelo emergente de sociedade e vínculos sociais desencadeados pelo capitalismo em expansão.

No campo da psiquiatria, surge a concepção de degenerescência, de Morel, que associa a ideia de loucura com degenerescência racial. No campo da criminologia, os italianos criminalistas Ferrati e Lombroso desenvolveram a teoria denominada “frenologia”, muito aceita naquele período, pois defendia que os “atos criminosos” justificavam-se por determinação inata e pela formação morfológica do crânio, tomada como parâmetros para a definição do caráter e funções intelectuais dos indivíduos que cometiam delitos. Associar o destino hereditário e a morfologia craniana dos indivíduos oriundos de famílias pobres e “desestruturadas” parecia um processo inevitável e natural. O fruto destas relações será, portanto considerado

“delinquente em potencial”. Essas considerações teóricas reunidas terão uma forte influência na edificação do conceito de “menoridade”.

Essa foi a base ideológica que edificou as propostas de atendimento à infância e sua escrutínio. A infância pobre era concebida como perigosa em virtude da sua raiz hereditária. As famílias eram alinhadas em uma escala onde poderia ser mensurado o “grau de moralidade”: aquelas constituídas de pessoas trabalhadoras, que mantêm os filhos na escola e comungam de religião. Qualquer desequilíbrio nessa escala passa a ser vulnerável e um grupo de risco, exigindo permanente vigilância, com intervenção médica higienista ou, caso fosse vencido pela vagabundagem e vícios, intervenção jurídica.

Rizzini faz referência a fundação do “Departamento da Criança no Brasil”, criado pelo Dr. Moncovo Filho, em 1 de março de 1919. Escreve que:

Foi a primeira iniciativa de abrangência nacional e previa a atuação em diversas frentes: além do atendimento à população, com prioridade à família pobre (Dispensários, creches, Gostas de Leite, Consultas de Lactentes, Restaurants para as mães nutrizas pobres, Revista Mãe de Família etc); administração de cursos educativos em puericultura^o e higiene infantil^o destinados às mães; campanhas de vigilância sanitária nas escolas; participação e organização de congressos nacionais e internacionais (...). (RIZZINI, 2008, p. 62)

A autora traz algumas citações do médico sanitarista onde se observa uma ação para e na criança, fundindo a intenção de assistência com o propósito de “fortalecer a raça” visando o progresso do país e da “civilização”, fato que levanta a discussão sobre representação ambígua que a criança é colocada no discurso vigente da época.

Na citação a seguir pode-se apontar para essa questão: “Na lógica do pensamento de então, um projeto político que efetivamente transformasse o Brasil numa nação civilizada, implicava na ação sobre a infância” (RIZZINI, 2008, p. 86).

A ambiguidade se assentava no fato de que era preciso cuidar da criança, discipliná-la, partindo do pressuposto que ela carregava em si a periculosidade imanente.

Esse movimento de educar para controlar, criar espaços de atendimentos às famílias e crianças da classe desfavorecida para “ajustar as bases do Estado liberal, na lógica do capitalismo, à realidade da sociedade moderna, uma espécie de ajuste

entre liberdade e ordem; mercado livre e trabalho” (RIZZINI, 2008, p.94), leva-nos a viajar no tempo e aproximar essas políticas a programas que tiveram início na década de 80 e aos atuais financiados pelo Banco Mundial. Esses programas serão objeto de análise, mas não poderíamos deixar de levantar a questão quanto a possíveis manejos de controle que se perpetuam ao longo das décadas com alguns ajustes.

No livro *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*, cuja primeira edição data o ano de 1982, Kramer faz uma análise crítica às políticas voltadas para crianças de 0 a 6 anos no período do Brasil colônia até os anos 80, considerando que, independente da classe onde se inserem, haveria uma concepção única de infância, o que leva à produção de uma representação abstrata da criança, deslocada da materialidade sócio-histórica. Esse fato promove intervenções sociopolíticas que objetivam compensar carências daquelas oriundas de classes populares.

Uma questão relevante apontada por Kramer (2006) se refere à construção ideológica da concepção de infância e as influências nas formulações políticas e pedagógicas que a sustentam. Segundo a autora, esse ideário foi determinado historicamente com o surgimento da sociedade capitalista, que provocou uma nova organização da sociedade como já desenvolvido acima. Assim, divide suas proposições sobre três linhas de considerações. Na primeira, suas ponderações se alinham às de Rizzini ao nortear os sentimentos contraditórios sobre a criança - ao mesmo tempo em que é considerada vulnerável, inocente, passível de proteção e cuidado, também é tomada como um ser desprovido de formação moral, e deste modo depende inteiramente do adulto para instruí-la de modo a poder tornar-se civilizada. Essa posição “adultocêntrica” foi, e ainda é, motivação para posições no campo pedagógico, e mais, além de constituir-se como base de muitas políticas assistenciais e de controle social no período inicial da república até os anos 80.

A segunda questão apresentada se liga mais diretamente aos fundamentos da pedagogia “tradicional” e da “nova”. Embora tenham posicionamentos doutrinários diferenciados, em sua análise, Kramer revela que em ambas, a realidade marcada pelas diferenças entre as classes sociais não são levadas em consideração.

Por último, apresenta as tensões que permearam a concepção de privação cultural, justificando ações educacionais sustentadas pela “abordagem teórica da educação compensatória” (KRAMER, 2006, p. 25). O grupo infantil passível de ingressar nos programas compensatórios eram aquelas que se distanciavam da representação de criança “padrão”, “enformada” na imagem estereotipada da infância pertencente à classe elitista: robusta, corada, branca, inteligente e sorridente. Ao contrário, eram crianças caracterizadas como carentes em vários níveis - nutricionais, intelectuais, afetivos e psicológicos - pertencentes à classe desfavorecida, configurando um grupo identificado como deficiente, inferior.

Segundo Kramer (2006) esses programas tiveram impulso em momentos marcantes da história como: a grande depressão de 1930 e a Segunda Guerra Mundial. Em linhas gerais, nesses períodos houve o surgimento de novos reordenamentos para o atendimento sob várias perspectivas: na questão social, a legitimidade da intervenção da assistência social por se tratar de atendimento de crianças institucionalizadas em decorrência do trabalho feminino nas fábricas bélicas. Na perspectiva educacional e psicológica, as influências da Psicologia e a Psicanálise contribuíram para a constituição de ideias relativas aos vínculos afetivos e estados emocionais da criança, trazendo para o campo educacional discussões do âmbito clínico.

Nos anos 50 e 60 a valorização do ensino pré-escolar contou com o reforço de outras influências: o interesse pelo desenvolvimento da cognição, da linguagem e a importância dos primeiros anos de vida no processo de escolarização posterior. As questões relativas a diferenças étnico-raciais, culturais e situação socioeconômica foram palco de intensa investigação sociológica e antropológica nos anos 60, influenciando na expansão da pré-escola, em vista a potencializar as crianças em defasagem educacional e cultural, uma vez que se acreditava que sua origem familiar não as proviam adequadamente para uma boa escolarização.

Os programas de educação compensatórios promoveram a expansão da pré-escola também nos EUA abordando duas funções: a primeira seria melhorar o desempenho escolar no futuro das crianças em privação cultural, o que requeria ultrapassar a abordagem eminentemente pedagógica no sentido de oferecer atenção médica, nutricional, assistencial, psicológica e cultural. Seria assim, prover idealmente o que falta para reparar o ônus que o sistema capitalista promove: a

desigualdade social. Nesse sentido, Kramer (2006) faz uma relevante análise explicitando o que se encobre nos enunciados das políticas educacionais compensatórias: sob um primeiro aspecto, a pré-escola estaria estrategicamente a serviço de “*mudança social*” (KRAMER, 2006), isto é, na verdade camufla o que é deflagrado na desigualdade social – a complexidade implicada nos aspectos econômicos e políticos envolvidos nos problemas sociais.

O pré-escolar seria colocado nessas políticas como o protagonista capaz de alterar o cenário do distanciamento das classes sociais, sem, no entanto, alterar as relações produtivas e nem a infraestrutura que alimenta esse distanciamento. Essa posição responde ao ideário liberal. Kramer acrescenta que:

É falsa a crença na educação, na escola ou na pré-escola, como motores da revolução social, porque esta acontece quando são transformadas as relações de produção existente, e o papel da educação (no caso também, da educação pré-escolar) pode ser o de contribuir para manter ou mudar uma dada realidade social em função de sua conjuntura política e econômica, não o de ser responsável pela transformação dessa conjuntura.” (KRAMER, 2006, p. 30)

Esse posicionamento remete a um questionamento que procuraremos levantar nas ponderações a seguir, mas a questão que se coloca aqui é: em que medida ações políticas, programas e estruturas pensadas para o atendimento da população pobre mantêm essa retórica, escamoteando a complexidade apontada pela autora?

A segunda função da expansão da pré-escola, ainda na perspectiva de uma ação compensatória, seria a promoção da democratização das oportunidades educacionais.

Algebaile (2009) contribui na problematização de políticas públicas em expansão, pois atenta para a “robustez” e “permeabilidade” de espaços educacionais na acolhida de projetos que acabam por distanciar a educação de sua representação e papel social.

Esta autora se refere à expansão da escolarização do ensino fundamental que, tanto no período ditatorial quanto no governo de Fernando Henrique Cardoso, associava-se a uma medida de “contenção” e não de formação escolar, uma vez que os alunos certificados no primeiro segmento não chegavam, em massa, ao

Ensino Médio, fato que reafirma a manutenção da baixa qualidade do ensino como um todo e a impossibilidade de ampliação deste último segmento do Ensino Básico.

A autora parafraseia Manoel de Barros ao se referir à expansão: “ampliada para menos” (ALGEBAILLE, 2009, p.327), afirmando que se presta a incluir programas e projetos tirando a escola de seu foco principal, desqualificando-a e empobrecendo seu propósito formativo. Mais do que isso, e talvez tão sério quanto isso, o espaço da escola se torna um campo de controle Estatal da pobreza além de ser veículo de ações políticas que dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas ações. O resultado desse uso desviante e intencional reitera desigualdades e reinventa destituições. (ALGEBAILLE, 2009 p. 329)

1.2 A criança e a intervenção dos organismos internacionais.

Nessa mesma linha de reflexão, Rosemberg (2002) contribui para a discussão das políticas de expansão dando ênfase na Educação Infantil e trazendo para o debate a participação das organizações multilaterais no financiamento, orientação e produção de conhecimentos aplicados em programas e políticas de países subdesenvolvidos, voltados para a população pobre, tomando as décadas de 60 a 90 como marco temporal. A autora reflete sobre as tensões envolvidas entre a regulamentação de caráter progressista das políticas sociais⁸ em nosso país (principalmente quanto à educação e assistência), que muitas vezes se distanciam de uma proposta universalista e qualitativa de atendimento. Para tanto, parte do princípio de que as políticas de Educação Infantil na contemporaneidade, principalmente dos países subdesenvolvidos, sofrem forte influência de modelos ditos “não formais” o que reduz o investimento estatal, proposta que tem recebido apoio das organizações multilaterais, tais como: Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco e Banco Mundial - BM.

⁸ A autora caracteriza política social como: “uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidades e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade” (2002, p.29). Para a autora, a nível teórico- conceitual, a Educação Infantil é um *subsetor* do âmbito educacional e de assistência ao trabalhador. Daí se justificar ser uma política social.

Quanto a esses organismos, Rosemberg revela que estão cada vez mais embrenhados no direcionamento de políticas de países africanos e sul-americanos, pois se caracterizam como instituições capazes de fornecer subsídios sob várias dimensões, fundamentando o gradativo fortalecimento de influência na política do país. São elas:

(...) essas instituições, não raro, asseguram a coleta, definição e análise de informações estatísticas que constituem a base de análise de situação; elas introduziram uma preponderância anglo-saxônica no campo sem contrapartida; dispõem, também, de orçamento e meios para a realização de pesquisas e estudos desproporcionais quando comparados aos de instituições nacionais; economistas e estatísticos especialistas em análise microeconômica, que privilegiam o empírico e que são competentes no estabelecimento de cenários, ganham, nessas instituições e nos governos nacionais, posição de destaque, tornando-se difícil um diálogo interdisciplinar (Guichoua, Goussault, 1993). Constitui-se, assim, o que Haas (apud Mello, Costa, 1995) denomina comunidade epistêmica. (...) Dispõe de canais importantes para construir o senso comum e o repertório de argumentos para apoiar decisões políticas (apud, ROSEMBERG, 2000). (ROSEMBERG, 2002, p.30)

Essa caracterização remete a reflexão sobre os programas de baixo custo que disseminam concepções do senso comum e atendem a políticas que visam cumprir metas sem levar em conta a qualidade e continuidade no atendimento. Indica ainda que a produção de conhecimentos técnico-científicos atende a demandas de interesse político neoliberal.

Ainda nesse texto há uma nota de rodapé que indica uma mudança do perfil dos especialistas contratados pela Unesco. Até 1970, os consultores eram personalidades envolvidas com a educação e desenvolvimento infantil como é o caso de Wallon, Piaget e Zazzo. A partir de 1970, essas organizações multilaterais privilegiaram representantes da área da economia e planejamento. Essa observação revela a base ideológica que baliza as posições dessas instituições e traduz mudanças não só no campo epistêmico, como também nos interesses políticos e econômicos, marcados por uma lógica de fortalecimento do mercado e recrudescimento da desigualdade.

A Educação Infantil assume um lugar valorizado nas políticas de desenvolvimento social e econômico apregoadas por organismos que colaboram

com a Organização das Nações Unidas – ONU. Em virtude dos movimentos feministas e a reconfiguração das relações sociais, juntamente com as novas relações de participação feminina no mercado de trabalho e a aquisição de conhecimentos sobre participação da criança no processo de institucionalização (DAHLBERG et. ali, p. 1999. apud ROSEMBERG, 2002 p. 33), os países do primeiro mundo se inclinaram a expandir espaços educativos para crianças em idade pré-escolar com foco na qualidade.

Todas essas mudanças também se fizeram sentir no Brasil, mas o investimento público adotado para a expansão de atendimento à primeira infância foi a busca de alternativas onde houvesse redução de custo, uma vez que o que deveria ser priorizado seria o Ensino Fundamental. A preocupação com a pobreza e a desnutrição impelia para o aumento de atendimento aos pequenos, no sentido de minimizar os efeitos da privação no ingresso da escolarização. Entretanto, essa preocupação contava com propostas não formais de atendimento, muitas delas orientadas por produções informativas e orientações dos organismos multilaterais.

A parceria da Unicef e da Unesco com governos locais teve forte influência no modelo estruturado nos países subdesenvolvidos, inclusive no Brasil. Defendia-se a instalação de espaços educacionais marcados pela precariedade estrutural e a contratação de pessoas leigas que atuariam diretamente com as crianças.

Rosemberg (2002) revela que a estratégia de fomentar a participação da população pobre nas orientações das políticas sociais nasceu após a Segunda Guerra Mundial, por meio das concepções reunidas no que se chamou Desenvolvimento de Comunidade (DC). Apresenta um trabalho desenvolvido por Ammann (1982 apud ROSEMBERG, 2002)⁹ onde defende a tese de que a estruturação teórica do DC se fortaleceu no período da Guerra Fria, uma vez que se pensava que nas camadas pobres havia maior vulnerabilidade para as propagandas do comunismo internacional. A autora conclui que as ações de prevenção implícitas nas políticas e programas governamentais tinham um caráter distanciado de políticas sociais voltadas para a cidadania, aproximando-se a uma estratégia de controle. Esclarece a autora:

⁹ AMMAANN, Samira B. Ideologia de Desenvolvimento de Comunidade no Brasil. São Paulo: Cortez. 1982

(...) Na verdade, foram criados, no período, dois grandes programas de massa de EI administrados por organismos federais: um na área da assistência, através da LBA (Legião Brasileira de Assistência), que implantou o Projeto Casulo; outro, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, implantado pelo Ministério da Educação, recuperando, além do ideário e prática de participação comunitária, estrutura administrativa e rede capilar de penetração municipal do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos). Foi um período, também, de difusão de diversas modalidades chamadas “não formais” ou “alternativas” a baixo investimento de recursos públicos, tais como os programas “criança para criança” e creches domiciliares. (2002, p.37).

Rosemberg elenca alguns fatores relevantes para afirmar que as políticas de expansão da Educação Infantil a baixo custo são nefastas: ela denomina “demografização” à expansão sem democratização; recrudescimento da exclusão social e a retenção de crianças em etapas escolares inadequadas a sua idade, tomando espaço de outras que poderiam ter acesso. Além disso, são políticas que não possuem como plano estratégico o fortalecimento da Educação Infantil de qualidade, mas ao contrário, se constitui na precariedade, ofertando um serviço que perpetua a “privação” que o discurso político apregoa como o mal a ser erradicado.

Na década de 80, novos ares oxigenaram os encaminhamentos sociopolíticos e jurídicos relativos ao atendimento à criança. Com espírito democrático, a discussão sobre a cultura da privação sofreu duras críticas de vários campos de saberes – sociologia, psicologia e antropologia, que em nome da defesa de um discurso no qual a criança faz parte de um sistema de classe social desigual e que como cidadã seus direitos devem ser respeitados, ações jurídicas e administrativas se impõem para reduzir as injustiças sociais. Representações municipais e estaduais também engrossaram tais críticas. Esses fatores possibilitaram a busca de modelos de atendimento em creches e pré-escolas que respondessem a esses novos valores, que com a abertura democrática surgiram no cenário social e político. Essas mudanças não aconteceram (como ainda hoje) sem embates, tensões e lutas.

As transformações advindas da abertura política, a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, as pressões dos vários segmentos representativos da sociedade – sociedade civil, universidades e sistemas educacionais - incentivaram a discussão sobre a necessidade de se pensar no efetivo direito universalizado da criança e do adolescente ao acesso à saúde, educação e moradia, dignificando-os como cidadãos. Neste contexto, foi elaborado o Estatuto da Criança

e do Adolescente (ECA), sendo promulgado em 1990 e no campo das políticas de educação, a Lei de Diretrizes e Bases em Educação (lei nº 9.394/ 96), que regulamenta e sistematiza a política nacional dos três entes federados (federal, estadual e municipal), além do Distrito Federal.

Em tese, tanto o ECA quanto a LDB respondem pela constitucionalidade da defesa dos direitos da criança. Essas leis asseguram o direito legítimo e universal, que engloba outros direitos envolvendo ações de proteção e cuidados, sob vários campos, não restrito a questões pedagógicas. A Educação Infantil é o segmento educacional onde o educar e cuidar surge com mais pregnância, fato que atinge diretamente a forma de trabalhar esse binômio no processo formativo dos profissionais envolvidos e há uma aposta sobre a educação da criança compartilhada com a família.

Corsino e Nunes, (2009) trazem uma importante contribuição a respeito dos novos contornos sociais que reforçam a discussão da institucionalização da criança e, dentre outras questões relevantes, argumentam que, embora atualmente a creche não esteja restrita às mulheres trabalhadoras que não têm com quem deixar seus filhos, já que a creche é um direito de todas as crianças, dever do Estado e opção da família, o tratamento que se dá ao sujeito oriundo da classe desfavorecida se diferencia da dominante. Pontuam que:

A creche, no Brasil, representa ainda hoje, nos discursos oficiais e nas práticas existentes em seu interior, dois pólos distintos e, por vezes antagônicos: o primeiro diz respeito ao vínculo com o trabalho assistencial, modelo que embasou as iniciativas públicas e privadas de atendimento à criança pobre, caracterizando a maioria dos estabelecimentos como depósitos de crianças; o segundo refere-se ao exemplo de conquistas do movimento popular e às reivindicações dos grupos feministas em torno da aposta em um atendimento de qualidade. (NUNES, CORSINO, 2009. p.22)

Se, por meio da legislação, o Brasil conquistou uma política de vanguarda, onde estariam edificadas as bases para a obtenção de uma educação para a cidadania - universal e democrática - porque então não observamos sua concretização no cenário cotidiano, nas ações microestruturais?

Retomando Rosemberg (2002), encontramos algumas pistas para responder a essa questão. Diz ela que esse período de forte mobilização social deflagrada em nosso país que clamava por cidadania e democracia, contou com a participação de

atores que instituíram o novo modelo de organização política- administrativa e pedagógica da EI, rompendo com aquele não formal, precário, excludente e de baixa qualidade até então existente. Essa mudança se deve também a outras questões contextuais que se desenhavam no período: os atores eram oriundos de setores da sociedade civil, do poder público, dos órgãos de representação de classe, universidades, dentre outros que, segundo a autora, “acumularam um repertório de conhecimentos e experiências” (2002, p. 41) no âmbito das políticas sociais. Outro fator seria o distanciamento das instituições multilaterais que à época estavam mais interessadas nas questões voltadas para problemáticas sociais correspondentes ao campo assistencial e jurídico (como por exemplo, as crianças em risco por estarem nas ruas). Esses organismos, no aspecto educacional da primeira infância voltavam seus investimentos nos países africanos ou latinos.

Todavia, nos anos 90 há uma mudança de cenário, pois a conjuntura política nacional assumiu diretrizes de cunho conservador, formulando planos estratégicos que tomavam rumos contrários ao que foi construído até então, agigantando a dependência financeira do país, na medida em que ampliou linhas de créditos ao Fundo Monetário Internacional – FMI, que por sua vez, condicionou tal empréstimo a intervenções nas políticas sociais entrando no palco de negociação o Banco Mundial. Essa condicionalidade amarrou a agenda política educacional a um modelo economicista para atender a demanda do mercado na lógica do mundo globalizado, no qual o afunilamento de oportunidades socioeconômicas impele para uma proposta de distensão da desigualdade social¹⁰. Em nome de uma reforma educacional, mais uma vez o Ensino Fundamental tornou-se o segmento educacional de maior investimento do Estado e a pré-escola entra na agenda como coadjuvante do primeiro, isto é, trata-se de um período complementar às competências exigidas nos anos iniciais do período seguinte. A atenção para as crianças de 0 a 3 anos se apresenta por uma abordagem cuja terminologia utilizada deixa de ser *Educação Infantil - EI* para *Desenvolvimento Infantil - DI*. Essa mudança envolve diferenças de sentido na condução das políticas, possibilitando a redução

¹⁰ Fullgraf (2007) esclarece que: A hegemonia neoliberal instaura uma nova ordem política e econômica mundial, redefinindo mercados e relações de trabalho. Ou seja, o neoliberalismo acirra o processo de mundialização da economia; conseqüentemente a competitividade entre os indivíduos se exacerba, sendo exigência desta nova ordem o domínio do conhecimento, da ciência e da tecnologia. Desta forma, o discurso neoliberal, global e universal vai permeando o cenário mundial, seja através de medidas políticas, econômicas e/ou culturais (2007, p.19).

do investimento na educação da criança pequena. Por se tratar de uma questão muito importante, será aprofundada no terceiro capítulo desse trabalho.

Essa lógica vai de encontro a estudos que revelam a necessidade de investimento nas crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, uma vez que estão em maior vulnerabilidade e essa problemática se desdobra em outras consequências tais como: aumento do trabalho infantil dos irmãos maiores para auxiliar no sustento familiar, evasão escolar, precarização na qualidade de vida dentre outros aspectos (SABOIA, SABOIA, 2000 apud ROSEMBERG, 2002; dentre outros). Outro ponto apresentado por Rosemberg (2002) é que esses programas não têm o objetivo de complementar ações que possam potencializar o sistema formal de educação para a primeira infância, de modo a universalização e equidade de oportunidade. Ao contrário, são propostas substitutivas, incompletas, que não atendem as reais necessidades da população atendida. Conclui que:

Minhas críticas a essas orientações do BM sobre EI e à sua incorporação pelo atual governo e por políticos brasileiros dizem respeito a que elas não promovem a equidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas que redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres. A desigualdade social brasileira persiste de modo equivalente nas últimas décadas (Barros, Henrique, Mendonça, 2000), nas mesmas regiões, para os mesmos segmentos sociais e raciais, apesar das promessas de programas milagrosos de EI (e outros) no início dos anos de 1980. (ROSEMBERG, 2002, p.57)

Ao versar sobre a busca de uma sociedade mais justa e com equidade, Tedesco (2004) tem discutido a melhoria da qualidade na educação, em termos de diminuir o fracasso escolar e dar maiores condições de ruptura com a desigualdade social e diminuição da pobreza. Estudos apontam que o fracasso escolar está associado, em grande parte ao *“entorno familiar e efetividade da escola”* (TEDESCO, 2004, p.562).

Aponta para:

Los análisis acerca del proceso de reproducción de las desigualdades permiten señalar que para romper el círculo vicioso de padres pobres hijos pobres, es fundamental intervenir en el momento donde en que se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas. Esto

significa invertir en las familias y en la primera infancia. Existen numerosas evidencias que indican el escaso poder compensador de las desigualdades que tiene la educación formal, si interviene una vez que las desigualdades ya han sido creadas.” (2004, p. 563/ 564)

Essa posição considera a família como um segmento social que precisa de ações políticas que fortaleçam o capital cultural e social de forma a favorecer o desenvolvimento cognitivo da criança ainda nos primeiros anos no âmbito familiar. Esse desenvolvimento está associado ao vínculo afetivo, à alimentação e condições sanitárias adequadas. Para além do cognitivo, seria relevante acrescentar aspectos ligados ao desenvolvimento integral. Assim, a escola, ou creche no caso, estaria se corresponsabilizando com essa luta pela equidade e justiça social.

1.3 A criança e os programas de atendimento no município do Rio de Janeiro

No município do Rio de Janeiro, em 2009 foi lançado o programa Primeira Infância Completa – PIC pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com as Secretarias Municipais de Saúde, Defesa Civil e Assistência Social, com o objetivo atender aos sábados, das 8 às 16 h, crianças (de 3 meses até 3 anos e 11 meses) que ainda não estavam matriculadas nas creches da rede municipal. Esse programa surgiu como uma estratégia para incluir na rede de atendimento as crianças que estavam fora das instituições escolares.

Em um primeiro levantamento encontrei poucas informações sobre o programa. As fontes existentes foram retiradas do site da Secretaria Municipal de Educação¹¹ e Gerência da Educação (GED). A princípio, conforme destaca o documento, a secretaria planejava implementar o programa em 10 creches, uma por Coordenadoria Regional de Educação - CRE¹², embora se almejasse atingir a 100 instituições da rede municipal.

¹¹Disponível em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=131779>. Acessado em 26/07/2011.

¹² A Secretaria Municipal de Educação é dividida por 11 Coordenadorias Regionais de Educação, responsáveis pela organização, acompanhamento e implementação, a nível local, as políticas públicas do sistema educacional. Maiores informações consultar: SCRAMINGNON, Gabriela B.S. (2011) e Instituto Pereira Passos, Armazém de Dados www.rj.gov.br.

Desde sua implementação, o PIC prevê um trabalho intersetorial onde representantes da saúde, da assistência social e a equipe da creche organizam palestras para as famílias participantes. Durante uma hora, as famílias recebem orientações sobre saúde e educação utilizando recursos de vídeo e material impresso formando uma apostila que é distribuída para os pais e aborda os temas propostos¹³. Esse material prevê que os conhecimentos técnicos e as orientações programadas se articulem com o posicionamento do público atendido por meio de uma “roda de conversa” e de espaços onde o participante escreva seus registros em função do assunto discutido. A “roda de conversa” é definida como:

É uma técnica utilizada entre grupos, pois facilita a escuta e a fala de cada um dos participantes, que se reúnem sentados em forma de círculo (roda) para conversar. Quase todos os problemas que surgem na creche podem ser conversados ali, sejam eles originados por dúvidas, medos, desejos, propostas, etc.

De modo geral, tudo o que for acertado na Roda é de comum acordo entre os participantes e ajuda a estabelecer uma rotina em que todos se sintam responsáveis pelos compromissos assumidos.” (p.10)

A proposta de roda de conversa, como explicitada no documento sugere um momento de troca, de diálogo. Neste sentido, este é um espaço privilegiado nessa dissertação.

Desde o seu lançamento, no ano de 2009, o programa sofreu alterações relevantes. O município acoplou em seu bojo um programa de transferência de renda, o Cartão Família Carioca, cujo objetivo é agregar ao PIC mecanismos de intervenção sobre as famílias em situação de extrema pobreza. Tal como pontua Rua (1998), referindo-se às políticas públicas, quando caracterizadas como programas, podem concorrer com outras propostas, dependendo da forma como se articulam:

(a) novas iniciativas podem envolver mudanças que afetam atividades em andamento, com as quais podem entrar em conflito; (b) muitas áreas e setores de políticas são dominados por agências governamentais que tomam decisões intra-organizacionais sobre como compatibilizar os novos programas com os antigos;(…)

¹³ Para maior informação consultar multirio.rio.rj.gov.br/familia/media/arquivos/ARQ105.PDF

Deste modo, Rua apresenta uma questão importante. Na concorrência de vários programas, a finalidade de cada ação se confunde incorrendo em uma complexidade que:

Eventualmente, esta complexidade é deliberada, ou seja, em certos casos, as políticas formuladas podem ter apenas o objetivo de permitir que os políticos ofereçam ao público satisfações simbólicas, sem que haja nenhuma intenção verdadeira de implementá-las.” (pag. 15)

Pensar as políticas que atravessam as ações pedagógicas envolvendo as crianças e suas famílias, tanto aquelas que já estão na rede de atendimento quanto as que ainda não entraram, e que demandam ao governo o atendimento mínimo, agregando outros interesses que possivelmente proporcionam apenas “satisfação simbólica”, me incita a interrogar sobre os atores envolvidos nessa arena.

No trabalho de campo, nas primeiras visitas à creche municipal, as gestoras assinalaram pontos positivos e outros negativos em relação ao programa. Dentre os positivos, citam que as famílias que participam do PIC e que conseguem matricular seus filhos na creche são mais “informados e parceiros da creche”. Quando o filho está doente, por exemplo, liga justificando a falta na creche avisando que irá ao médico. Outro aspecto elogiado foi a qualidade do material utilizado (os vídeos e apostilas), pois as gestoras o utilizam em reuniões com os pais cujas crianças já estão na creche. Por outro lado, há vários fatores que dificultam o acesso a uma vaga na creche. Os critérios são vários: maternidade na adolescência, violência doméstica, participação no PIC, inscrição no Cartão Família Carioca e fila de espera.

De acordo com os documentos, os EDI fazem parte de um plano de expansão do atendimento à criança na primeira infância e são caracterizados como um “modelo conceitual”. Esse plano inclui outras ações: o PIC, já abordado, o PROINFANTIL (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício para a Educação Infantil)¹⁴, as Orientações Curriculares para Educação Infantil do município, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil¹⁵ e o Bebelendo.

Segundo documento da SME-Rio¹⁶:

¹⁴ O PROINFANTIL foi criado pelo MEC, em parceria com Estados e Municípios.

¹⁵ Documento também elaborado pelo MEC.

¹⁶ Disponível em: <http://www.0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducação/2viaEDI.pdf>
Acessado em 04/10/2011.

Entendendo a importância da Educação Infantil e considerando a alta demanda atual por vagas, a SME-Rio elaborou um planejamento estratégico para gerar mais 40 mil vagas, sendo 30 mil vagas em creches e 10 mil vagas em pré-escola, ao longo dos próximos três anos. A proposta é desenvolver um plano de investimento robusto, chamado “Espaço de Desenvolvimento Infantil”, que visa aumentar a rede atual e ampliar a qualidade do atendimento e ensino. O objetivo principal é criar uma base sólida para o ensino básico, fomentando, assim, o sucesso das crianças em todas as etapas da vida escolar, com repercussões relevantes em seu desenvolvimento. (2010, p.3)

Em linhas gerais, os EDI “abrigam tanto a creche quanto a pré-escola em um mesmo ambiente físico” (2010:4). Este é, aliás, um de seus pilares. Os demais são os primeiros atendimentos à saúde por uma agente de saúde, biblioteca e atendimento integral (10 horas diárias).

O EDI tem como objetivo:

realizar **atendimento educativo** às crianças entre 3 meses e 5 anos e 6 meses, por meio de uma **proposta pedagógica** que reconheça e valide a **integralidade da criança**, isto é, as **suas necessidades** físicas e de crescimento, psicológicas e emocionais, educativas e cognitivas, assim como seus desejos e interesses. (2010, p. 5).

Segundo documento, visa ainda incentivar a constituição de relações estáveis entre os pares de crianças e entre crianças e adultos, já que permanecerão um longo período no espaço (2010, p. 5).

Outra questão relevante refere-se à possibilidade de fortalecimento e criação de novas relações sociais entre família e equipe, de modo “a construir um clima positivo criado no espaço do EDI para seus filhos” (2010, p. 5).

Por fim, no documento, enfatiza-se que na Educação Infantil, há um enfoque de atenção que “acolhe a infância”:

Não menosprezando os importantes e fundamentais papéis social, afetivo e educativo da família na primeira infância (e em todo o resto da vida da pessoa), um espaço de educação infantil, além de representar outra estrutura que acolhe a infância, constitui-se como importante recurso para o desenvolvimento pleno das habilidades e capacidades de cada cidadão. Na atualidade, a família, nas suas diversas configurações, possui diferentes demandas – sociais, econômicas e emocionais – que podem ser atendidas e compartilhadas com esse espaço que hoje se prepara para

receber as crianças num ambiente organizado, rico e estimulador. (2010, ps. 1 e 2).

Tomando como base as ponderações aqui apresentadas, e buscando capturar nas entrelinhas as mensagens implícitas nos enunciados produzidos nos documentos do PIC, do EDI e nas declarações das gestoras do campo de pesquisa, há aparentemente alguns temas que demarcam ambiguidades identificadas no percurso histórico apresentado, sendo que com outra roupagem.

O PIC, por exemplo, se apresenta inicialmente como uma estratégia de atendimento que garantiria o ingresso da criança na creche. Observa-se, no entanto, que assume outros contornos, condicionando a participação das famílias a um programa que não tem relação direta com a função educativa da instituição. É um programa municipal que pretende absorver crianças que estão fora da rede pública, utilizando espaços formais e adotando, por apenas um dia, a rotina empregada no cotidiano da creche.

Quanto ao EDI, no próprio texto de apresentação surgem ambiguidades que, de algum modo, a declaração da diretora do espaço observado na pesquisa vem ratificar. No documento da SME apresentado acima, lê-se que o objetivo principal do EDI “é criar uma base sólida para o ensino básico, fomentando, assim, o sucesso das crianças em todas as etapas da vida escolar.” Em outro trecho apresenta uma proposta que compartilha com documentos normativos da EI, ressaltando o desenvolvimento integral da criança: (...) “uma **proposta pedagógica** que reconheça e valide a **integralidade da criança**” (...).

A análise e registros do EDI serão desenvolvidos no terceiro capítulo. Pretendo aqui apenas dar relevo a um comentário da diretora que introduz de antemão as ambiguidades que permeiam os discursos. Ao referir-se a proposta da instituição comenta que:

No seminário organizado pela SME, no início do ano para as gestoras, alguém disse que os EDI têm direito a professor de artes e outras coisas, mas ainda não está funcionando como deveria (aliás, segundo ela, foi inaugurada faltando muita coisa). Neste seminário disseram também que o EDI foi planejado para receber crianças maiores, da pré-escola. (observação no campo, 26/01/2012)

Vê-se que há uma indicação que o EDI propõe fortalecer as bases para a vida escolar da criança. Comparando esse enunciado com o comentário citado acima, ao

se referir ao que ouviu no seminário organizado pela própria SME: o EDI foi planejado para receber crianças maiores, da pré-escola, suspeita-se de um reforço ao investimento da pré-escola como foco de preparação para o Ensino Fundamental, modelo que reproduz as propostas demarcadas por períodos diferenciados no percurso da constituição das políticas para a primeira infância apresentadas nesse capítulo.

Obviamente ainda há um caminho a percorrer para a realização de uma análise mais aprofundada dessas questões, mas esses registros nos sinalizam que na prefeitura do Rio de Janeiro, as medidas político-pedagógicas e administrativas estão acontecendo de maneira gradual, embora se façam sentir algumas problemáticas que desafiam a efetiva qualidade de atendimento às crianças nas políticas públicas.

Apoiando-me no texto de Nunes e Corsino (2010) “Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: os desafios da Educação Infantil”, pretendo concluir as ponderações apresentadas nesse capítulo. As autoras discutem a inserção da creche e da pré-escola no sistema educacional e interrogam sobre a política pública que delinea esse processo. Segundo elas, as proposições do Estado no Brasil caracterizam-se como universalistas ou residualistas. Tomando Esping-Andersen (1993, apud NUNES e CORSINO, 2010) como referência teórica para conceituar esses dois tipos de políticas, esclarecem que:

(...) a primeira se caracteriza pela integralidade e universalidade das políticas sociais, voltadas para a garantia dos direitos de todos os cidadãos. Já na segunda orientação, o Estado atende a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem pagar. (2010, p.1)

Discutem a panorâmica da Educação Infantil como política no Estado do Rio de Janeiro e interrogam se a forma residualista como atualmente se caracteriza seria em decorrência igualmente de uma transição - do residual para o universal - ou se trata de uma posição “liberal de regulação de mercado”. (NUNES e CORSINO, 2010, p.3). Essa questão é corroborada pelos enunciados aqui apresentados.

2 OS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

No capítulo anterior discutiram-se as estratégias políticas no processo de institucionalização da criança desde o século XX até os tempos atuais, bem como os procedimentos políticos e administrativos do município do Rio de Janeiro para responder à necessidade da população quanto ao acesso à creche pública.

A dimensão da institucionalidade tomando a infância e a criança contextualizada em uma estrutura sócio-histórica e cultural será discutida neste certame. A transição é um processo que faz parte integrante da institucionalização e deve ser considerada com destaque, pois envolve vários aspectos que serão apresentados neste capítulo.

2.1 A Educação Infantil e as condicionalidades do atendimento.

A Educação Infantil é o segmento educacional onde mais se explicita a importância de compartilhar com as famílias e a comunidade o processo formativo da criança. Sua relevância se apresenta em vários documentos oficiais como, por exemplo: Política Nacional de Educação Infantil (2006), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2008) e em estudos de autores tais como: Corsaro (2011), Nunes (2009), Corsino (2009) Motta (2012), dentre outros.

Como apresentado no capítulo anterior, percebe-se uma tendência a políticas residualistas em nível municipal, representado por estratégias de expansão ao atendimento que se revestem de ações com intenções conservadoras. Entretanto, não é possível deixar de levar em conta as conquistas que se efetivaram desde os primeiros movimentos de luta. O próprio fato da institucionalização da criança de 0 a 6 anos se afirmar como um direito a convivência com seus pares em um espaço organizado com propósito educativo já é uma conquista.

São dignas de nota as políticas nacionais indutoras de participação dos entes federados como é o caso do Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (2010) pois, são propostas que sugerem políticas universalistas para a institucionalização da criança e voltam-se para o desenvolvimento integral da mesma, independente de classe social, gênero, credo ou etnia.

Nos três últimos séculos, a sociedade ocidental passou por mudanças estruturais que atingiram os valores, a cultura e as mentalidades de várias gerações. Tais mudanças envolvem aspectos econômicos, psicossociais, ideológicos, políticos e comportamentais que trazem como consequência, alterações no modo de vida dos indivíduos. Se realizarmos um recorte ainda mais esmiuçado, apontamos para a representação do feminino, seus atributos e sentido, como um dos grandes pontos de alterações, tanto em termos de papel social, quanto no aspecto de suas funções ao exercício da maternidade.

Pesquisas apontam para mudanças estruturais das famílias justificadas pela elevação quantitativa do divórcio, aumento do nascimento de filhos fora do casamento, formação de famílias monoparentais e mistas, ampliação da distância entre pobres e ricos (CORSARO, 2011). O papel da mulher nessa panorâmica se configura de funções multifacetadas – lançou-se no mercado de trabalho, assumindo assim não só os cuidados com os filhos e companheiro no espaço doméstico como também construiu lugares distintos entre “ser mulher”, “ser mãe” e “ser uma profissional”. Por necessidade ou opção, passou a contar com locais que pudessem cuidar de seus filhos. Cada vez mais cedo, a institucionalização da infância se faz necessária e deixa de ser uma discussão para assumir a materialidade jurídico- administrativa e política.

A função social da Educação Infantil brasileira é ofertar um serviço de qualidade para atender a diferentes grupos sociais. Como assinala Nunes, Corsino e Didonet (2011), ao destacarem alguns aspectos fundamentais correspondentes à infância contidos na Constituição de 1988: “o direito da criança à educação infantil é solidário ao direito dos pais trabalhadores (não mais apenas da mulher)” (...) (2011, p.31).

Embora todos os documentos oficiais acenem para a igualdade de direitos, sabe-se que em nosso país há uma grande desigualdade social, fato que se reflete nos modos de produção e reprodução de capital econômico, social e cultural dos indivíduos das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998A, apud NOGUEIRA E CATANI, 1999). A criança oriunda das camadas menos favorecidas da sociedade se constitui em um contexto diferente das de classe média e por isso, há que se levar em conta a diversidade de modos de vida.

Nunes e Corsino (2009), ao discorrerem sobre a institucionalização da infância na contemporaneidade, apresentam dois modos de nomeação ao processo de institucionalização infantil, sendo que a diferença não se limita à semântica, mas sim à qualificação dada a esse processo. Pesquisadores cujos países garantem os direitos da criança e dos trabalhadores nomeiam como “reinstucionalização da infância” o modo de inclusão da criança em instituições que propõem acompanhá-la fora do ambiente familiar. No Brasil, fala-se em “nova institucionalidade da infância”. Reconhece a legitimidade da institucionalidade, mas sua efetivação passa por nuances que levam a diferenciação na inserção da população infantil. Revelam que atualmente, a distinção nesse processo não é mais o fato da criança ser oriunda das camadas pobres ou ricas, mas o tipo e a forma como se dá o acesso à instituição e serviços. As autoras analisam que as famílias ricas asseguram o direito da criança quanto à escolha de creches de qualidade, enquanto que as pobres são forçadas a aceitar a precária disponibilidade de vagas, seja em creches públicas, serviços comunitários ou filantrópicos cuja oferta de atendimento é muitas vezes marcada pela falta de qualidade.

Nunes e Corsino (2009) elencam uma série de novas configurações que afetam as sociedades contemporâneas de todo o mundo, tais como: as relações familiares que fogem do modelo patriarcal de séculos anteriores; a vida laboral que se delinea com novas roupagens, onde o público e o privado se misturam nos *home-offices* (2009,p.24), fato que resulta na flexibilização dos horários e espaços para a produção, o que leva ao impacto na qualidade de atenção à criança, pois nem sempre os adultos estão disponíveis para elas; os centros urbanos apresentam significativo incremento da violência, impedindo que as crianças

circulem em espaços públicos impactando na convivência com seus pares. É interessante assinalar ainda que:

Em várias sociedades, especialmente nas áreas urbanas, crianças de diferentes classes sociais, que não têm acesso à educação infantil, tornam-se cada vez mais semelhantes (...) ainda que consideradas as distintas condições de alimentação, saúde higiene e acesso a bens culturais: ficam dentro de casa, entre quatro paredes, sujeitas às privações características de ambiente confinado (...), passam a maior parte do tempo sozinhas, sem outras crianças para partilhar brincadeiras; assistem TV durante horas (...) Acabam por ser semelhantes até mesmo em seus mais simples desejos! (2009, p. 24/ 25).

Assim, nesse retrato de modos de vida semelhantes, a necessidade de institucionalização da infância se acentua, mas as autoras apresentam um desafio: “Seria possível fazer dessa convergência, típica de um mundo cada vez mais globalizado, a diminuição das desigualdades entre as populações infantis?”

A solidão da criança entre as quatro paredes da casa, a alienação convidativa das programações da TV que padronizam o desejo infantil em torno de objetos de consumo altamente cobiçados dentre outras problemáticas apontadas por Nunes e Corsino se presentificam de forma massificada e globalizada, mas se voltarmos o olhar para a desigualdade, nas políticas e nos discursos dos atores na arena da pesquisa, pode-se inferir que esse retrato reforça as diferenças.

Algumas frases pronunciadas por responsáveis cujos filhos estão matriculados no EDI e que participaram da entrevista coletiva¹⁷ realizada em 31 de março de 2012 e outras proferidas nas reuniões do PIC levam a supor essa problemática.

Na entrevista, a mãe de um menino que entrou em janeiro de 2012 no EDI declarou que:

¹⁷ A entrevista coletiva no EDI foi conduzida por mim com o apoio de outra pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Políticas Públicas da UNIRIO, sob a coordenação da Prfa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes. A direção da instituição concedeu esse espaço desde que fosse respeitada a programação da reunião com os pais. No capítulo três a discussão desses dados será retomada.

A gente que tem Bolsa Família e Família Carioca fica mais fácil conseguir a vaga.

Por exemplo: eu tenho e ela que não tem ... Então eu sou a primeira a ser chamada da fila entendeu? (entrevista coletiva, 31/03/2012)

O relato da mãe traduz os caminhos para ter acesso à vaga. O programa vinculado à assistência é o recurso encontrado para sair da exclusão de um direito social. Em seu depoimento, essa situação é naturalizada, parecendo ser a reprodução de outros discursos já proferidos que impregnam seus ouvidos em muitas experiências vividas.

O pai de um menino que também ingressou no EDI neste mesmo ano, reforçou essa naturalização ao se referir à facilitação de acesso para atendimento no posto de saúde, caso tenha o benefício Bolsa Família:

Quem tem a Bolsa Família tem prioridade do governo federal. Com a Bolsa Família você é chamado mais rápido ali no posto de saúde. Se for para ser atendido lá ou aqui é mais rápido por que: é uma meta, entre aspas, que durante o ano eles¹⁸ têm que bater. (entrevista coletiva, 31/03/2012)

Esses discursos levam a inferir que, embora vivamos em um mundo globalizado, onde surgem problemáticas semelhantes da infância, as formas de administrá-las são muito diferenciadas e, por vezes, perversas. As políticas de acesso a bens culturais e direitos sociais para uma grande maioria de pessoas que dependem dos serviços de educação e saúde, por exemplo, são massificadas, enquanto que para uma minoria não encontram tantas dificuldades. Há que se interrogar se programas como esses citados estão atingindo, de fato, os nichos de pobreza os quais justificaram sua criação. Como já abordado anteriormente, entre as classes sociais o processo de acesso à instituição diverge consideravelmente. Será que esses programas criam novas desigualdades?

Vale retomar algumas considerações de Algebaile, (2009) que faz uma profunda análise das políticas do Estado para controlar e conter as possíveis mudanças sociais em prol da estruturação de uma sociedade igualitária onde possa se efetivar de fato o acesso à educação, saúde e todos os direitos sociais

¹⁸ Esse “eles” parece se referir a representantes do governo federal e municipal.

constitucionalmente adquiridos. Segundo a autora, a escola seria o lócus de estratégias governamentais para essa contenção. Diz ela:

A escola, pois, ao mesmo tempo seria uma base de realização, um “posto”, de uma política de assistência, realizaria o papel de uma fronteira que pré-delimita a pobreza a ser assistida. (...) Os programas dirigidos a áreas pré-delimitadas seriam substituídos por programas de alcance territorial cada vez mais amplos, e a escolha da escola para sua realização permitiria conter essa expansão e dissimular essa contenção.

(...) A focalização numa faixa de renda precisa instaurar uma nova área onde diferentes formas de situações de pobreza persistem, mas não são reconhecidas e, nesse sentido, não são tratadas como “demandantes” das atenções do Estado (ALGEBAILLE, 2009, p. 334).

As considerações da autora se articuladas com o depoimento dos pais, nos leva a inferir que estratégias políticas como o PIC, que abarcam benefícios federais e municipais como Bolsa Família e Cartão Família Carioca, visam manter essa massa populacional sob o jugo do assistencialismo, reforçando a dependência clientelista e desconsiderando a responsabilidade do Estado frente a essa camada da população “demandantes” de ações que possam atingir, de forma radical, a pobreza e os problemas resultantes dessa condição.

Nesse cenário, é importante observar que a creche, do mesmo modo que a escola do Ensino Fundamental analisada por Algebaile perde seu sentido formativo (2009:331), de possibilidade real de acesso a conhecimentos em vista a contribuir para a democratização de uma sociedade mais justa. São espaços que como diz a autora:

O principal empobrecimento da escola pública elementar deu-se neste sentido: seus objetivos tornaram-se mais restritos e sua utilização para responder tópicamente e seletivamente aos problemas sociais tornou inevitável sua desqualificação para o ensino (ALGEBAILLE, 2009, p. 331).

Diante dessas considerações, surge uma nova questão: será que a escola, ou mais especificamente a educação se tornaria um serviço público emblemático para manutenção da pobreza? Se assim for, o que os profissionais estariam

oferecendo para seu público? Será que reforçariam ainda mais as diferenças socioculturais na medida em que acreditariam estar lidando com pessoas que não compreendem os conhecimentos da educação formal? Em última análise, estariam oferecendo o mínimo achando que estão fazendo o máximo pelos pobres cidadãos?

São interrogações que levam a discussão do processo formativo e constituinte da criança, considerando o contexto sociocultural, sua história e o processo de sua institucionalização.

2.2 Considerações teóricas acerca da criança e seu lugar sociocultural.

Bourdieu auxilia a pensar a forma como a diversidade sociocultural e econômica interfere na constituição da criança a partir do conceito de *habitus*. Nogueira (2009) esclarece que para esse autor, *habitus* refere-se a um “sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social do sujeito” (BOURDIEU, 1983a, p. 61, apud NOGUEIRA, 2009, p.24), ou seja, o indivíduo se constitui balizado pelas representações e práticas sociais que permeiam o meio social no qual vive. É importante destacar que esta estruturação se conforma com as “*propriedades típicas da posição social de quem a produz*” (idem, ibidem), o que sugere que para Bourdieu, a incorporação das práticas são mediadas por conceitos e valores do âmbito familiar, definidas pela classe social a qual pertence que direciona a forma de se situar, de perceber e entender o mundo.

Nogueira (2009) explica que para Bourdieu, o capital cultural possui três estados: o estado incorporado, no qual seria o acumulado ao longo da vida. O indivíduo “incorpora” o que recebe de seu meio de maneira mais ou menos consciente, adquirindo traços, hábitos, conhecimentos, costumes, enfim, características herdadas de seu contexto sociocultural, iniciando esse processo no âmbito familiar. O segundo seria o estado objetivado, correspondendo à concretude de aquisição e acesso a bens culturais (livros, quadros, equipamentos etc). O terceiro, o estado institucionalizado, refere-se à certificação que a pessoa

conquista, ligado diretamente à escolarização. Essa certificação e acúmulo de títulos instituem o capital cultural, que por sua vez revela o status social, a possibilidade de acumular os outros capitais - o social, na medida em que o indivíduo se enquadra em uma rede social determinada (mais ou menos prestigiada) e econômica, quanto maior for o acúmulo dos dois capitais precedentes.

O capital social por sua vez seria a rede social durável e mais ou menos institucionalizada (clube, escola etc) estabelecido pelo indivíduo. É importante assinalar que para Bourdieu, é nessa rede que os “agentes”¹⁹ se reconhecem como pares e que criam o sentimento de pertencimento. A amplitude dessa rede também dá a dimensão do maior ou menor acúmulo dos capitais culturais, econômicos e simbólico de cada agente, já que revela a capacidade de acesso e de articulação para a maior ou menor possibilidade de bens de consumo, práticas sociais e a representação simbólica do lugar ocupado nas diferentes classes sociais.

Nogueira e Catani, (1999) traduziram os textos de Bourdieu, e ao se referirem ao capital cultural transmitido pelas famílias e os contrastes desse capital no âmbito escolar, escrevem:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir entre coisas, as atitudes, face ao capital cultural e a instituição escolar. A herança cultural que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (NOGUEIRA e CATANI 1999, p. 41/42).

Esses autores explicitam a relação direta que Bourdieu faz entre a herança sociocultural transmitida pela instituição familiar e o êxito na escola, afirmando que a escola reproduz a cultura da classe dominante. Apresenta o conceito de *arbitrário*

¹⁹Thiry-Cherques, esclarece que Bourdieu utiliza esse termo ao invés de sujeito por considerar que: Temos, inscritos em nós, os princípios geradores e organizadores das nossas práticas e representações, das nossas ações e pensamentos. (...) Os agentes sociais, indivíduos ou grupos, incorporam um habitus gerador (disposições adquiridas pela experiência) que variam no tempo e no espaço (THIRY-CHERQUES, 2006, p.34).

cultural para designar a manutenção das formas dominantes de cultura (NOGUEIRA, 2009), o que resulta em uma *violência simbólica* àqueles que não atingem o êxito porque o habitus tem raiz em uma constituição sociocultural.

Há que levar em conta que Bourdieu desenvolveu seus postulados tomando como base a sociedade francesa e o sistema educacional desse país, mas sua contribuição à Sociologia da Educação é inegável. Ressalto, no entanto que as reflexões do autor não fazem menção ao ingresso da criança à institucionalização no início de sua vida, como é o caso da creche. Ouso assim, fazer algumas considerações tomando o próprio autor para introduzir tais ponderações.

Nogueira e Catani (1998) apontam para a responsabilidade da escola na reafirmação da desigualdade:

Com efeito para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite dos métodos e técnicas e transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (NOGUEIRA e CATANI, 1998, p. 53)

Concluem dizendo que se a escola não considerasse como dado o saber que apenas alguns herdaram:

(...) se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim do explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado sob a aparência do dom natural, senão as crianças das classes privilegiadas. (idem, ibidem)

No final desse mesmo texto, segundo os autores, Bourdieu propõe que a escola, se seguisse o propósito de oferecer acesso ao conteúdo que poucos adquirem desde o berço, poderia minimizar a defasagem nas práticas culturais.

Portanto, a questão que se coloca para a Educação Infantil é se as vivências entre pares de crianças, em sua diversidade, em um campo fértil de repertórios não

produziriam novas possibilidades de aquisição ou recriação de práticas socioculturais?

O sociólogo William Corsaro realizou pesquisas longitudinais com crianças pequenas nos EUA e na Itália. Seu estudo trouxe grandes contribuições para a Sociologia da Infância. Nas pesquisas, em diálogo com outros pesquisadores, (ALANEN, 2000; JAMES, JENKS e PROUT, 1998; MAYALL, 2002; THORNE, 1987) as crianças e a infância tornam-se o centro de análise e categorias de investigação, adquirindo autonomia como campo de pesquisa. Isso significa que a infância ganha representação no meio científico, independente de outras categorias como é o caso da família e da escola. Segundo Corsaro (2011), “a infância é uma forma estrutural (...) é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade” (2011, p.15). Apesar da criança crescer, tornar-se um adulto, a infância como estrutura não desaparece e possui seu lugar social definido.

Corsaro (2011) contribui para a reflexão sobre o ingresso da criança em outros espaços sociais, não restrito à família, como ampliação do campo interacional desta. Apresenta três conceitos fundamentais e inovadores que colocam a criança como um sujeito ativo, criativo, capaz de afetar e ser afetado pela cultura na qual está inserida, quais sejam: a reprodução interpretativa, a cultura de pares e o modelo da teia global.

O autor faz algumas críticas às teorias que ele denomina como *tradicionais* para definir o que seria a socialização da criança e faz referência a dois modelos *deterministas*: o primeiro seria o modelo funcionalista, no qual a criança é “apropriada” pelo social, ou seja, é o social, o externo ao indivíduo que gradativamente molda, através de treinamento formal, mantendo a perspectiva de uma formação projetada para o futuro da criança, capaz de tornar-se um indivíduo que contribua para a sociedade.

No segundo modelo, o “reprodutivista”, o autor identifica Bourdieu, dentre outros teóricos (BERNSTEIN, 1981; BOURDIEU e PASSERON, 1977). Corsaro esclarece que *a internalização dos requisitos funcionais da sociedade poderia ser vista como um mecanismo de controle social, levando à reprodução social ou manutenção da desigualdade de classe* (2011, p. 21). A escola, como já discutido, seria um desses espaços de reprodução da desigualdade.

Corsaro considera a contribuição do modelo reprodutivista mais criativo que o primeiro e assinala que *funcionalmente*, a criança é colocada em uma posição mais ativa, considerando o conceito de habitus que possibilita o agente se constituir como indivíduo com sentimentos de identidade e pertencimento a um determinado grupo social. A crítica recai sobre a restrição que esse modelo coloca quanto à possibilidade da participação ativa da criança na produção e reprodução cultural, não considerando a possibilidade dela atuar no *refinamento e na mudança cultural* (2011, p. 22). Em outras palavras, não valoriza o potencial criativo e gerador de mudanças na produção de cultura pelo grupo social infantil. Para alicerçar sua posição teórica em relação à perspectiva da criança como protagonista, toma o modelo construtivista, representado pelos teóricos do desenvolvimento infantil: Jean Piaget e Lev Vygotsky. Embora possuam posicionamentos diferenciados, ambos contribuem para a concepção de uma criança ativa, que se apropria das informações disponíveis para a organização interna e da interpretação de seu próprio mundo.

Entretanto, Corsaro defende que a Sociologia da Infância deve se libertar do princípio individualista herdado dos postulados da psicologia relativos ao conceito de desenvolvimento social infantil. Refere-se à “internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança” (2011, p. 31). Para o autor, em perspectiva sociológica, a socialização é também *apropriação, reinvenção e reprodução* (idem). Apresenta o conceito de “reprodução interpretativa” como termo mais adequado que ajuda a questionar o que tradicionalmente a sociologia concebe como “socialização da criança”. O termo *interpretativo* relaciona-se ao fato de que as crianças “criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto” (idem). Quanto ao termo *reprodução* designa o fato das crianças contribuírem na produção de mudanças na sociedade além de serem “afetadas pelas sociedades e culturas que integram” (idem), levando em conta os processos de mudanças históricas que atravessam as práticas socioculturais. Isso quer dizer que elas não são meras receptoras da cultura, a qual as levariam a adaptar-se ao contexto social, mas são capazes de reinventar o que recebem desse meio cultural, dentro de um contexto social e cultural alicerçados em acontecimentos históricos.

A cultura de pares está diretamente associada à reprodução interpretativa. O autor a define como:

um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com outras crianças. Essa visão cultural de pares está em conformidade com a reprodução interpretativa, que sublinha as ações coletivas da criança, valores partilhados e o lugar e participação infantis na produção cultural. (CORSARO, 2011, p. 151)

Para adensar a explanação sobre a reprodução interpretativa, o autor apresenta elementos fundamentais que a constituem: a importância da linguagem e as rotinas culturais, além da natureza reprodutiva da atuação das crianças no processo evolutivo da sua cultura. O autor considera: A língua é fundamental à participação das crianças em sua cultura como um “sistema simbólico que codifica a estrutura local, social e cultural” (...) (CORSARO, 2011, p.32)

Quanto às rotinas culturais, diz ser:

um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas, fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. (CORSARO, 2011, p.32)

Pode-se supor assim, que quando a criança ingressa na creche, se insere em um local com uma cultura que ainda não se apropriou, não faz parte de sua rotina e muitas vezes os códigos apresentados também não são identificados por serem estrangeiros²⁰. Se a família não estiver envolvida nesse processo, mais difícil será a possibilidade de se sentir segura para desenvolver o sentimento de pertencimento.

²⁰ Derrida, filósofo argelino introduziu o termo estrangeiro em seus estudos para designar aquele que: (...) é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. Ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. (DERRIDA, Jacques. Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Hospitalidade. Trad. Antonio Romane. 2003:15, apud NASCIMENTO, 2009).

Além disso, retornando a Bourdieu e articulando-o com o conceito de reprodução interpretativa de Corsaro, quando a criança ingressa na creche já carrega consigo representações sociais, ou habitus, ou ainda padrões sociais oriundos do contexto familiar, que por sua vez se insere em uma determinada classe social. Ela (a criança) reproduz um repertório carregado de simbolismo que também traduz o familiar. A creche oferece outros sentidos à criança, mas se não levar em conta sua herança cultural, se “considerar como dado” parafraseando Bourdieu, os saberes que a instituição tem a oferecer na sistematização do conhecimento, corre o risco de criar um cinturão defensivo cujo propósito seria manter o distanciamento entre a cultura trazida pela criança e sua família, da comunidade para dentro da creche. Essa possibilidade pode ter como consequência uma tendência à reprodução da cultura escolar, distanciada de outros repertórios culturais, abrindo um fosso no diálogo com a família, em se tratando da classe popular, dificultando a possibilidade de tornar a institucionalização da criança pequena um espaço compartilhado para sua formação. A autonomia desta também corre o risco de ficar comprometida, uma vez que, como vimos, é em sua atividade, utilizando a criatividade, que ela com seus pares, dão sentido e transforma o que apreende do contexto sociocultural. Na medida em que a creche assume a função social de reproduzir os códigos da cultura dominante, pode criar obstáculo para a criança alinhar os códigos da cultura escolar com os códigos, o *ethos* apresentado por Bourdieu.

Outro conceito que Corsaro nos apresenta é o modelo da teia global. Expõe um modelo gráfico que metaforicamente se assemelha a teia de aranha. No núcleo central está a família como o elo *que liga todas as* “instituições culturais para as crianças”. (CORSARO, 2011, p. 38) que são atravessadas pelas influências sociais, culturais ao longo da vida. Os eixos da teia compõem-se dos vários campos²¹ por onde as crianças perpassam (familiares, educacionais, econômicos, comunitários, culturais, políticos, religiosos e ocupacionais) e são estáveis. Há linhas pontilhadas

²¹No livro *Sociologia da Infância*, Corsaro faz referência a esse conceito cunhado por Bourdieu, entretanto não o aprofunda, apenas o articula com suas ponderações a respeito dos eixos da teia global. Para Bourdieu (BOURDIEU, 1983c, apud NOGUEIRA 2009, p.31), campo refere-se a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado.

representando a formação de culturas de pares distintas, criadas por gerações diversas que interagem na sociedade: na pré-escola, na pré-adolescência, na adolescência e na idade adulta. É importante assinalar que a estrutura dessas culturas de pares não são pré-estabelecidas; elas se constroem de forma dinâmica, embrenhadas nos vários campos (eixos). Justifica-se assim a afirmativa do autor de que a criança produz e reproduz a cultura nas interações com seus pares, pois é nessa rede que ela afeta e é afetada pelas experiências, os códigos simbólicos, pelos valores de seu contexto etc.

Segundo Corsaro:

As experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos. (201, p. 139)

Essa ponderação nos remete a outra questão – o quanto as culturas construídas ao longo da vida interferem na vida de um grupo social, de uma comunidade. Se for verdade que as crianças já constituem culturas de pares desde cedo, e por meio de todas as redes de culturas de pares que se configuram envolvem outros sujeitos, a creche, bem como a família, que, segundo o autor, é o elemento que liga todas as outras instituições culturais, seriam lócus potenciais para mediar as mudanças no indivíduo e seus pares, podendo ampliar as mudanças em âmbito maior.

Neste sentido, Cury (2002) auxilia a pensar sobre a relação entre educação e cidadania. O fato da creche ser um direito da criança e opção da família remete a novos paradigmas no sentido de se colocar a criança em um patamar de sujeito de direitos e não mais um ser que virá a ser e como tal, os direitos sociais e civis deverão ser garantidos. Diz ele:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural.

Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar sine qua non a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. (2002, p. 260)

Quando Cury se refere à posse de padrões cognitivos e formativos, capazes de contribuir na transformação social, se aproxima de Tedesco (2004) quando sinaliza a importância de investimento na primeira infância e nas famílias para romper com a perpetuação da pobreza e desigualdade. Sabe-se que é nessa primeira fase da vida do ser humano que há maior disponibilidade para os processos de aprendizagem e, por conseguinte, quanto maior oferta de repertório, de conhecimentos e experiências, maior a possibilidade de ampliação do capital cultural e social que, concordando com Bourdieu, Tedesco se refere.

O saber sistemático na creche está alicerçado em marcos legais que rompem com o discurso conteudista da cultura escolar tradicional, cultura esta voltada para a escolarização instrucional. Ao contrário, abre possibilidades de aprender de forma compartilhada, utilizando várias linguagens, enfatizando o brincar, forma primordial da expressão e reprodução interpretativa da criança. É um espaço também de formação cultural favorecendo experiências com a arte, a literatura, a música, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas e é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida além da dimensão didática do cotidiano (KRAMER, 2005).

Para que a instituição creche cumpra seu papel, e integre os valores éticos e estéticos de uma sociedade aberta a mudanças, na medida em que contribui para a formação de cidadãos críticos, é necessário se colocar como um espaço aberto para a diversidade em nome da equidade.

2.3 Transição, algumas considerações teóricas.

O significado a palavra *acolher* no dicionário Michaelis²² é identificado como: *acolher (al + colher) vtd. (1) Hospedar, receber (alguém). (2) Abrigar, dar acolhida a, recolher (alguém). (3) Atender, deferir, receber (pedido, requerimento, opinião). (4) Dar crédito a, dar ouvido a.* Utilizar esse termo para dar sentido ao ingresso da criança na creche toma uma dimensão qualitativa a esse momento, desde que se ampreenda seu significado. “Dar crédito” ao fato da criança desconhecer o ambiente e que pisa em um terreno totalmente estranho já é um passo. “Receber” a família de portas abertas e acolher as expectativas, ansiedades e dúvidas estebelece aliança potencial para o processo de institucionalização da criança.

Os pesquisadores William Corsaro e Luisa Molinari (mimeo MOTTA, 2009) apresentam relevantes contribuições para a compreensão da transição entre períodos de mudanças marcantes no processo de escolarização infantil. Esses autores realizaram uma pesquisa longitudinal com crianças na cidade italiana de Modena, desde a pré-escola até o ensino fundamental em seus dois segmentos²³. Nesse estudo levantam a questão do quanto a transição relaciona-se com o desenvolvimento social e educacional da criança e apresentam sugestões para que comunidade, família e escola abordem esse processo de maneira que auxiliem a criança nesses momentos particulares.

Os autores conceituam a transição como *processos coletivos que ocorrem em contextos sociais ou institucionais* (mimeo MOTTA, 2009, p. 2). Embora não descartem a constituição individual no desenvolvimento da pessoa, enfatizam que o atravessamento das práticas cotidianas por um coletivo possui importância central e se dá nas interações envolvidas com as microculturas locais. Os autores chamam a atenção para a construção dos sentimentos de pertencimento que se processam

²²Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

²³Para maiores informações sobre a pesquisa, consultar CORSARO, W. e MOLINARI, L. (2005); MOTTA, F.(tradução livre, junho de 2009); NEVES (2010); MULLER, F. (Educ. rev. n. 32, Curitiba 2008).

no interjogo das trocas que acontecem nesse contexto, fazendo com que a criança se reconheça incluída em um novo grupo social.

Além dos conceitos já abordados acima (reprodução interpretativa e cultura de pares), nesse trabalho apresentam o conceito de eventos preparatórios²⁴ referindo-se à transição. Trata-se de eventos que preparam para mudanças – “celebrações, atividades, discursos ou oportunidades de compartilhar informações” (mimeo, MOTTA, 2009, p.3) - inevitáveis em processos de transição e podem ter o caráter de ritos de passagem. Como Motta esclarece: *são atividades interativas e simbólicas que permitem que as crianças e sua rede de relações contribuam ativamente para as experiências de transição.* (idem ibdem).

Os autores apoiam-se nos postulados socioculturais, principalmente as contribuições de Rogoff (ROGOFF, 1995; 1996, apud mimeo MOTTA, 2009, p.3) para desenvolverem o conceito de eventos preparatórios. Para ele, o desenvolvimento humano está diretamente associado a processos de mudanças, na medida em que o indivíduo participa de programações socioculturais de sua comunidade.

Para o estudo da participação sociocultural da criança, Rogoff define três planos de análise que devem ser considerados em conjunto e em atividades coletivas: o comunitário, o individual e o interpessoal. Corsaro esclarece que o autor introduz a noção de *apropriação participativa* referindo-se às experiências vivenciadas coletivamente e de maneira participativa e que não se limitam a serem armazenadas na memória individual e evocadas no presente. Neste sentido, as transições de desenvolvimento são consideradas quando a criança domina as ferramentas culturais e se sente mais confiante em participar das rotinas e atividades culturalmente valorizadas, o que Rogoff denomina *repertório de práticas* os quais o indivíduo lançará mão em várias situações ao longo da vida (ROGOFF, y otros, 2005, apud Fundación Bernard van Leer, 2008, p.12). Ao fazer alusão às concepções desse autor, Corsaro explica que: “participação anterior do indivíduo

²⁴ O conceito desses eventos é muito novo, de forma que sua tradução do original em inglês - priming events (CORSARO e MOLINARI, 2005, p.11) - para o português sofreu algumas alterações. Inicialmente foi traduzido como “evento primário” e em seguida, a partir de algumas discussões com o próprio Corsaro, de “evento preparatório”. Portanto, utilizarei o termo “eventos preparatórios” como é usualmente traduzido.

contribui e ativa o evento atual por tê-lo preparado” (CORSARO, 2011, p. 31). Neste sentido, suas concepções se aproximam do conceito de eventos preparatórios.

Embora Corsaro se apoie na concepção de Rogoff em relação à apropriação participativa, se diferencia dele, uma vez que defende o protagonismo da criança em produzir cultura com seus pares paralelamente à produção do adulto em âmbito mais amplo, além de trazer para a cena, a importância das *relações de poder e políticas sociais* que a comunidade valoriza interferindo nesse processo de transição (mimeo, MOTTA, 2009, p.3).

Outro aspecto importante a ser considerado em relação ao conceito de eventos preparatórios refere-se à aproximação com a noção de ritos de passagem de Genep (1960, apud NEVES 2010). Embora de antemão Corsaro considere uma posição individualista, toma essa concepção para pensar as experiências significativas que a criança vivencia em momentos de transição. Genep atribui uma sequência de três fases inerentes ao rito de passagem: a separação/preparação, acontecimento/ transição e adaptação/ incorporação. Na primeira etapa o indivíduo se separa da posição social anterior e se prepara para um novo lugar a assumir. Na segunda, refere-se a atos cerimoniais de transição; a pessoa encontra-se na liminaridade entre uma posição e outra. Já não se coloca como anteriormente, mas também não se configura ainda como pertencente ao outro grupo social. Finalmente na terceira fase, há o reconhecimento dessa novo papel social por meio de sua incorporação como novo membro.

Neves (2010) assinala que os ritos de passagem são processos de rupturas e continuidade “mantendo preservadas as distâncias simbólicas que separam as diversas posições sociais possíveis dentro de um mesmo grupo social” (2010, p.38). Os eventos preparatórios apresentados por Corsaro e Molinari auxiliariam a criança a realizar essa passagem, por meio de atividades simbólicas, possibilitando dar sentido às novas experiências que a levam a mudanças.

Corsaro e Molinari representam metaforicamente os eventos como uma ponte onde no início do percurso da transitoriedade envolvida na mudança, a cultura institucional, as culturas de pares construídas e a cultura familiar estão imbricadas. Entretanto, os eventos não levam a criança até o final da ponte, eles a

auxiliam para ultrapassar esse ponto espaço-temporal limítrofe que a leva para outro lugar na definição ou representação do seu papel social. No caso da criança pequena, na transição da casa para a creche talvez não fosse apropriado compreendê-lo como uma mudança radical em termos de papel social, pois como nos lembra Motta (2011, p. 171), *crianças continuam sendo crianças após o ingresso na escola*. Por outro lado, no processo de ruptura e continuidade que vivencia na institucionalização, se insere em um novo sistema de códigos simbólicos que a coloca em contato com exigências intrínsecas da cultura escolar como, por exemplo, a rotina no cotidiano, a organização das práticas pedagógicas, dentre outras coisas.

Contudo, diante da metáfora que representaria a liminaridade entre um estado para outro, requerendo ações (eventos) para que essa passagem se processe de forma que o sujeito assuma um novo lugar social, levanto uma discussão quanto à significação do termo “preparatório”. A questão colocada aqui se refere à preparação exatamente de que?

Possivelmente essa preparação antecede em muito o ingresso da criança na instituição. Implicitamente aponta para políticas e estratégias de atendimento que se concebe como coparticipante da Educação Infantil, e deste modo respeita o cidadão como pertencente a um contexto sociocultural que possui marcas históricas que interferem na constituição de seus valores, costumes e percepção de mundo. No texto de Corsaro e Molinari (2005) traduzido por Motta (2009), além desses eventos apresentarem um caráter de ritual, família e comunidade compartilham desse acontecimento *público* (2009, p. 3). Preparar aqui não se refere apenas às transições que as crianças passam nas etapas da vida, mas implica tanto a filosofia educacional e o projeto político pedagógico institucional, quanto a própria concepção de escola (ou creche). Neste sentido a instituição educacional presta serviço à comunidade, está a serviço de, e como tal, tem uma grande responsabilidade em contribuir com as etapas na vida daqueles que são acolhidos em seu universo.

Ainda no texto traduzido por Motta (2009), há aproximações dessa reflexão que parecem relevantes a serem apontadas. Em primeiro lugar, Corsaro e Molinaro apresentaram suas considerações sobre os eventos preparatórios e o processo de

transição tomando como análise a pesquisa etnográfica efetuada ao longo de cinco anos e desse modo, fazem algumas recomendações em vista a contribuírem com políticas que contemplem a escolarização da criança, levando em conta as transições vividas nos vários momentos desse processo. Sob essa questão vale citar o seguinte trecho:

Esses exemplos reforçam a ideia do poder sutil dos eventos primários na construção da “ponte de transição”. (...) Desse modo, eventos primários garantiam uma transição segura e gradual se comparada a uma separação abrupta que poderia trazer tensão e estresse no processo de aprendizagem de novas habilidades ou mesmo uma antipatia em relação à escola. (mimeo, MOTTA, 2009, p.16)

Nessa citação, fica marcada a dimensão pessoal em termos da experiência ser positiva ou negativa e dá uma perspectiva de futuro quanto às impressões cunhadas no escolar, desde que a escola seja sensível e se prepare para esses momentos cruciais para a criança.

Corsaro e Molinari fazem menção à *teoria do curso de vida* dos pesquisadores americanos Entwisle e Alexander (1999, p. 145, apud mimeo MOTTA, 2009) que abordam o capital psicológico e social dos pais atribuindo a maior ou menor possibilidade destes escolherem escolas de qualidade para os filhos, fazendo uma análise comparativa entre grupos de famílias pobres e de classe mais abastada. A pesquisa desses autores nas escolas italianas apresentam as seguintes considerações:

Ainda em relação ao capital psicológico, a alta qualidade dos programas pré-escolares com a participação intensa dos pais é importante.(...) As entrevistas possibilitaram ver que a ação das famílias frequentemente promovia e complementava o processo educacional das escolas. Dessa forma, o capital psicológico dos pais de Modena era algo promovido pela estrutura e organização do sistema educacional da comunidade. (mimeo, MOTTA, 2009, p.27)

Nesse mesmo trecho os autores ponderam que possivelmente havia diferenças no capital psicológico entre as famílias, mas essas diferenças se diluíam na medida em que as políticas governamentais italianas legitimavam a

interatividade família/ escola. Trata-se assim, de apostar em uma política de valorização do sistema educacional em relação dialógica com aquilo que a instituição pode oferecer aos indivíduos que, por sua vez interagem coletivamente.

Diante dessas contribuições e retornando a experiência de transição entre a casa e a creche, particularmente no EDI onde acompanhei o período de acolhimento²⁵ das crianças novas, indago sobre o ponto de (des)encontro entre os modos de interação expressas em alguns discursos registrados.

Em uma observação, fiquei na porta de um dos berçários quando chegou uma menina, bem pequena, toda uniformizada, com sua mochila bonita nas costas, no colo da mãe. Assim que a criança foi entregue á professora, começou a chorar e a mãe também. A porta foi fechada, mas a mãe ficou por ali tentando ver sua filha. Perguntei se queria água e quando retornei, vi que a professora pediu para que ela descesse dizendo que *se chegasse à porta, a filha ia chorar ainda mais e não se adaptaria à rotina escolar*. Antes dela descer, bebeu a água e comentou que é muito grudada na filha além desta ser portadora de necessidade especial (não me falou o tipo de deficiência), embora não tivesse uma deficiência visível. No outro dia, a mesma ansiedade da mãe, e a filha chorando. Perguntei o motivo de trazê-la para a creche, e ela respondeu-me que passou na faculdade.

Fiquei pensando que se houvesse um acompanhamento mais próximo em situações como essa, certamente seria tudo mais fácil. Entretanto, a equipe não parecia sensível. Ao contrário, ao comentar com a diretora adjunta e o porteiro sobre essa criança, ele fez o seguinte comentário: “o dia que ela (mãe) precisar mesmo de se separar vai ser diferente. Ela mima muito a filha”. A palavra “mimar” aparece em várias falas, por atores diversos e sua análise será aprofundada no terceiro capítulo. Neste contexto, merece destaque que o acolhimento às ansiedades, a história singular de cada criança e seus familiares parecem ser engolidas por uma rotina que naturaliza e esvazia as relações humanas, principalmente nesse momento tão novo para os atores envolvidos nessa arena!

²⁵ O termo utilizado na prefeitura é “acolhimento”. A SME enviou para as unidades de ensino um texto onde trata do tema que foi lido para equipe do EDI pela diretora adjunta e no calendário do ano letivo a primeira semana de fevereiro foi reservada para o “acolhimento”. Será interessante analisar se houve apenas mudança da palavra (de adaptação para acolhimento) ou foi acompanhada de mudança sentido.

Tanto nas observações registradas no EDI quanto no período de adaptação que presenciei quando ainda trabalhava como psicóloga em uma creche comunitária, experiência essa que me incitou a aprofundar a questão da interação família/creche na dissertação de mestrado, apresentam características muito semelhantes na abordagem com as crianças e responsáveis.

Nessa experiência profissional, iniciei o trabalho no período chamado de adaptação das novas crianças. Nos primeiros dias, elas permaneciam poucas horas, depois passavam para meio dia até chegarem ao período integral. O responsável era localizado apenas quando a criança chorava muito, sem comer ou dormir. Como profissional, procurava acolher as crianças que choravam ou pareciam tristes. As educadoras não poderiam pegar as crianças no colo por muito tempo. A gestora achava que ficariam “mimadas”.

Esse momento de adaptação não alterava muito a rotina da creche, como se as crianças novas tivessem que se adaptar (conformar?) às normas e ações sistematizadas. O choro e a angústia das crianças eram naturalizados pela equipe e muitas vezes pelos responsáveis (como se fizesse parte da própria rotina). Outros, no entanto se mostravam ansiosos e desconfiados do tratamento dispensado aos filhos, gerando tensão entre eles e direção.

Assim como nos registros efetuados no campo da pesquisa, observei que crianças se agarravam às mochilas, resistiam em mudar a roupa, perguntavam sobre a mãe e a resposta era quase automática: “mamãe foi trabalhar”. Não havia, portanto um trabalho que a auxiliasse a se sentir segura nesse novo espaço. Vi-as agarradas em objetos ou frases que pareciam ser âncoras de consolo em um mundo totalmente desconhecido e diferente do vivido no lar.

Neste sentido, a rotina assume outro caminho daquele que Corsaro e Molinaro apresentaram. Para eles, a rotina, por sua previsibilidade, oferece segurança e possibilitam a existência do sentimento de pertencimento aos atores. São ações que podem propiciar momentos de criatividade e trocas nas quais promovem conhecimentos socioculturais. Nessa perspectiva, a rotina é viva, entrelaçada com interações coletivas onde a escuta e diálogo se presentificam.

Possivelmente essa perspectiva se aplica no projeto de acolhimento implementado quando houve mudança de direção na creche, período que participei ativamente da proposta política pedagógica da instituição.

O processo de acolhimento envolveu todos os atores participantes dessa jornada, sejam gestores, professores, família e criança. Molinari e Corsaro (mimeo, MOTTA, 2009) identificam as discussões do que irá acontecer, o planejamento das ações e a apresentação para os novos membros, bem como os antigos, como elementos constituintes dos eventos preparatórios.

O primeiro passo foi conversar com a equipe, escutar as expectativas, sentimentos e dúvidas, estudar sobre esse momento de transição e principalmente pensar na função da creche na sociedade. Boa parte das professoras era moradora da própria comunidade e o público que atendia poderia ser seus vizinhos. Essa questão implicava em confusão de papéis, ambiguidade entre o público e o privado, gerando em alguns momentos conflitos que, se não cuidados, com a proposta de maior participação das famílias no cotidiano da creche, poderia se acirrar.

Outra ação proposta foi explicar o projeto às famílias que já possuíam filhos na creche e justificar o motivo pelo qual suas crianças iniciariam o ano letivo quatro dias depois do ingresso das novas. A estes, foi agendada uma reunião específica para apresentar o projeto, assegurar a presença de um adulto afetivamente representativo para a criança no período do acolhimento e orientá-los para que conversassem com as crianças em casa sobre a vinda para a creche.

Nos primeiros dias, as famílias participavam ativamente das rotinas da creche acompanhadas da equipe. Gradativamente reduziam o tempo junto à criança na medida em que estas estabeleciam relações com a educadora e com as outras crianças. Os responsáveis compartilhavam com a equipe ansiedades, características que viam nos filhos, advertências sobre algum aspecto em particular e estabeleciam uma relação de confiança com todos. Por meio de oficinas, as famílias vivenciavam o que os filhos iriam experimentar. Nestas ocasiões, costumavam expressar fatos pessoais, compartilhando com o grupo recortes de situações vividas na escola, quando crianças etc.

Mesmo após o ingresso dos “veteranos”, os responsáveis ficavam na creche nos casos em que eles ou as crianças ainda não se sentiam seguros. As

professoras iniciaram um trabalho de integração grupal e de reconhecimento dos espaços, auxiliando-as no desenvolvimento do sentimento de pertencimento e formação dos vínculos entre seus pares.

Nas primeiras semanas de acolhimento, a equipe reunia-se para conversar sobre as observações que as educadoras faziam das crianças e para trocar informações e em alguns casos, as famílias ou crianças eram acompanhadas mais de perto. Buscava-se com isso facilitar o caminho para “o final da ponte”, no sentido da criança se sentir pertencente à creche, incorporar esse novo lugar social. Sob muitos aspectos, as rotinas se adaptavam as necessidades individuais, para que ela se sentisse realmente acolhida, bem como os responsáveis.

Essa experiência resultou em frutos que, em anos subsequentes passaram a ser integrados ao trabalho desenvolvido, quais sejam: maior anuência das famílias às propostas pedagógicas da creche e compreensão (não sem embates e acordos) sobre a necessidade da equipe realizar formação continuada; contribuição destas com sugestões e organização dos eventos; aumento do número de pais nas festividades e participação como atores dos eventos (o dia das avós por exemplo – estas contaram histórias para as crianças); procura das famílias para dividir com a equipe algumas situações delicadas na vida da criança ou dos pais, demonstrando confiança na equipe. Além disso, as famílias passaram a questionar com maior intensidade situações rotineiras da creche (mordidas, piolhos, etc), colocando-se como cidadãs em defesa das crianças e reivindicando posicionamento da gestão institucional.

Algumas situações de tensão resultaram em debates, informações oferecidas pela equipe ou parceiros, para as famílias. Deste modo, a creche também passou a assumir a função de transmissor de conhecimentos sobre várias questões relevantes para o desenvolvimento da criança, envolvendo as famílias nesse processo.

Há que se considerar ainda que, a construção de uma relação democrática implica também em tensões, posicionamentos diferenciados, questionamentos e reivindicações. Com isso, houve responsáveis que criaram resistências a determinadas normas institucionais estabelecidas ou decisões pedagógicas e administrativas. Essas situações eram discutidas e justificadas. A creche tinha

ciência de que sua função era trabalhar para a comunidade e portanto deveria prestar contas das decisões tomadas ao mesmo tempo que apresentava as normas para seu bom funcionamento.

Essa experiência promoveu mudanças significativas na relação das famílias com a instituição. A participação desses atores se ampliou, trazendo para dentro da creche a cultura local, e se desenvolveu uma relação de confiança. Criou-se ainda voluntariado das famílias para que pudesse participar da rotina além de ampliar a rede de parceiros em vista a atender situações que envolviam outros agentes de atenção à criança (Programa Saúde da Família, conselho tutelar, dentre outros).

Outra mudança significativa aconteceu no período de matrícula. Muitas famílias passaram a procurar a creche por recomendação de responsáveis que já tinham filhos matriculados.

Apesar da dificuldade de acesso às instituições públicas, na creche onde participei do processo de democratização, iniciando com o projeto de acolhimento, percebeu-se a intencionalidade das famílias em inscrever a criança no espaço identificado como de qualidade. Infelizmente não foi possível atender a demanda integral, mas fica registrado que o trabalho participativo produziu um direcionamento de escolha.

Além dessa questão da precariedade em relação à disponibilidade de vagas, outras serão abordadas no terceiro capítulo, onde descrevo a metodologia da pesquisa e análise das informações adquiridas no campo. Apontarei, no entanto de antemão que no município do Rio de Janeiro, a precariedade no acesso é contornada com estratégias que põem em cheque manobras políticas para a expansão quantitativa de atendimento.

3 A PESQUISA, SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.

Qualquer objeto do conhecimento (inclusive o homem) pode ser percebido e compreendido como coisa. Mas um sujeito como tal, não pode ser percebido nem estudado como coisa, dado que, sendo sujeito, não pode – se continua assim sendo – permanecer sem voz; portanto seu conhecimento só pode ter caráter dialógico. (BAKHTIN, 1981, P.383 apud JOBIM, 2010, P. 52)

Como já abordado, a Educação Infantil no Brasil vive um momento de mudanças de paradigmas e a condução macropolítica atinge de forma transversal a vida dos atores que usufruem as políticas no nível micro. Se retomarmos o questionamento de Nunes e Corsino (2010) quanto à condução das políticas no município de Rio de Janeiro, se no momento passa por um processo de transição entre residualista para universalista, ou se é uma posição que se afirma como liberal, o espaço mais apropriado para encontrar possíveis respostas seria no campo de pesquisa.

Na pesquisa procurei acompanhar de perto e com os ouvidos atentos, as várias formas expressivas dos atores na arena de dois espaços educacionais da rede pública municipal. O estudo foi realizado com inspiração etnográfica. Corsaro (2011) esclarece que na investigação etnográfica, o pesquisador realiza observações durante meses ou anos e tem como objetivo conhecer a vida cotidiana dos atores sociais, considerando: “configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores linguísticos e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos” (2011, p.63).

O procedimento desse trabalho se deu por meio de análise documental, tanto quantitativa quanto qualitativa, de entrevistas coletivas com as famílias participantes do PIC e do EDI, em vista a ouvir as expectativas, sentimentos e motivações das mesmas quanto à institucionalização de seus filhos. Realizei ainda observação participante no momento de ingresso das crianças novas no EDI e no PIC, bem como nas reuniões com as famílias nesses dois espaços.

3.1. Entrando no campo de pesquisa

Os primeiros caminhos trilhados na rede municipal de educação para oficializar a pesquisa não foram fáceis e revelaram muitas surpresas dignas de nota.

A primeira busca realizada foi saber se na 2ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE²⁵ havia Espaço de Desenvolvimento Infantil - EDI que tivesse aderido ao Programa Primeira Infância Completa - PIC. Até então, minha intenção era conhecer o funcionamento e dinâmica do EDI que realiza atendimento regular, semanal e aos sábados, como é a proposta do PIC.

Na data de 24/10/2011 telefonei para a Gerência de Educação - GED do município para ter informações sobre como dar entrada aos documentos e realizar a pesquisa na rede. Nessa oportunidade, indaguei sobre os Espaços de Desenvolvimento Infantil da 2ª CRE que aderiram ao PIC. A funcionária que me atendeu não soube me informar, entretanto, me indicou o responsável por acompanhar esse programa naquela CRE. A servidora indicada me disse que nessa coordenadoria não havia, à época, nenhum EDI com PIC.

Diante dessa informação, decidi fazer uma busca na 1ª CRE²⁶, pois para a realização da pesquisa necessitava conjugar EDI e PIC no mesmo espaço. Dois dias depois da ligação para a GED, fiz contato telefônico com a 1ª CRE e fiquei surpresa ao perceber que a funcionária também nada sabia sobre o PIC. Encaminhou-me para outra servidora que, além de desconhecer, quis se certificar se era de fato com

²⁵ A 2ª CRE abrange as seguintes áreas: Praça da Bandeira. Rio Comprido. Botafogo. Alto Boa Vista. Vila Isabel. Jardim Botânico. Flamengo. Copacabana. Copacabana - Morro dos Cabritos. Andaraí - Jamelão. Praia Vermelha. São Conrado. Andaraí - Morro do Andaraí. Maracanã. Leblon. Praça Da Bandeira. Lagoa. Tijuca - Andaraí. Urca. Alto da Boa Vista. Humaitá. Ipanema. Usina. Gávea. Tijuca. Vidigal. Rocinha. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Catete. Cosme Velho. Laranjeiras. Grajaú. Grajaú - Morro Nova Divinéia. Leme. Glória. Andaraí.

²⁶ A 1ª CRE abrange as seguintes áreas: Catumbi, Santo Cristo, Saúde, Vasco da Gama, Rio Comprido - Turano, Mangueira - Morro dos Telégrafos, Praça Mauá, Rio Comprido, São Cristóvão, Praça Onze, Bairro de Fátima, Centro, Caju, Gamboa, Santa Teresa - Morro dos Prazeres, Benfica, Cidade Nova, Mangueira, Santa Teresa, Estácio, São Cristóvão - Tuiuti, Paquetá, Santa Tereza. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96302>>. Acessado em 25/03/2013.

a rede de educação que gostaria de falar. Diante dessa situação, acabei fornecendo algumas informações básicas sobre o programa.

A situação levanta questões sobre o fluxo de informação entre os setores da Secretaria de Educação, indicando como está a participação dos atores que possuem a função de coordenar as políticas como é o caso das coordenadorias – que parecem não acompanhar as ações – implementadas na rede. A partir desses fatos fica a pergunta: será que a implementação das políticas é decidida de maneira compartilhada com os atores que têm a função de acompanhá-las?

Em janeiro de 2012 consegui a autorização para me apresentar à 1ª CRE e escolher as instituições. Na relação não havia EDI com PIC e deste modo decidi pesquisar um EDI no bairro do Catumbi, e uma creche localizada no bairro do Estácio que aderiu ao PIC, ambas situadas na Zona Norte do Rio de Janeiro. O EDI tem capacidade de atender 150 crianças enquanto que a creche, 175. Segundo a gestora da creche, elas poderiam inscrever o mesmo número de crianças para o PIC. Essa questão será discutida mais adiante.

O que motivou essa escolha foi a proximidade entre as instituições e o fato de já ter laços de familiaridade com as gestoras que acompanharam o PIC, pois elas participaram do Projeto de Formações de Gestores ao qual trabalhei como facilitadora de mudanças educacionais.

Em Janeiro de 2012 fiz a primeira visita nas duas instituições. Ambas foram receptivas à pesquisa, entretanto no EDI, em alguns momentos, a diretora me apresentava como “minha estagiária” às visitas que chegavam ao local, o que parece indicar que ela não qualificou minha presença como pesquisadora.

Em fevereiro de 2012, acompanhei o ingresso das crianças no EDI e ao longo de todo o período de acolhimento. As reuniões com as famílias do PIC tiveram início em abril. O término de minhas observações, tanto no EDI quanto nas reuniões do PIC se deram em novembro de 2012. Foram 10 meses de registros, conversas e envolvimento no cotidiano de duas instituições da rede pública de Educação Infantil.

Nas entrevistas coletivas com as famílias, nas observações em sala com as crianças do PIC e com as que iniciavam o processo de institucionalização, e ainda as conversas informais com as gestoras, professoras e responsáveis, procurava captar as expectativas, os sentimentos, as crenças e os valores que circulavam nos diferentes discursos. Em algumas situações, as observações foram

acompanhadas por algumas intervenções o que justifica dizer que se tratou de observação participante. Essas intervenções assumiram o sentido de possibilitar a abertura para a produção de discursos, visando tornar o objeto da pesquisa, o protagonista da arena.

Acompanho a perspectiva de Freitas (2007) ao definir a observação participante como uma estratégia metodológica com dimensão alteritária: *o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro.* (2007, p.32). Deste modo, a ação e análise do que se produziu nessa arena, embora interpretativa, desvela relações produzidas nos discursos, nos acontecimentos e estão inseridas em um dado contexto sociocultural.

Tanto Corsaro (2011) quanto Jobim (2010), cada um a seu modo, põem relevância a necessidade das ciências humanas e sociais olharem o seu objeto como sujeito e a pesquisa se processar *com* esse ator social, divergindo de estudos que procuram pesquisar *sobre* ele. O primeiro direciona suas discussões à criança, suas produções de sentidos daquilo que vivenciam do mundo adulto, do quanto são participantes das produções e reproduções culturais no contexto social em que se situam. Jobim apresenta reflexões mais filosóficas sobre o homem e a contemporaneidade, defendendo novos modelos epistemológicos que possam trazer para a cena principal, o homem no âmbito histórico, social e cultural (JOBIM, 2010, p.20).

Tomando de empréstimo estes postulados, adentro o campo da pesquisa.

3.2 A função social e educacional da creche e a gestão no âmbito macro e micropolítico.

Um dos primeiros passos dados foi o levantamento de documentos relativos ao PIC e ao EDI, bem como a busca de compreensão do próprio nome dessas propostas. Apoiando-me em Bakhtin, busco apreender os sentidos que possam me levar a uma análise de seus significados na arena socioideológica que esses termos são tecidos na linguagem.

3.2.1 PIC “quebra galho”: só é bom para o prefeito do Rio?

Primeiramente me debrucei sobre o termo Primeira Infância Completa, o PIC, tomando seu conceito a partir dos registros oficiais, articulados com depoimentos dos atores da pesquisa e concepções sobre Educação Infantil.

Desde os primeiros levantamentos deparei-me com um campo de forças que se tenciona gerando ambiguidades e contradições. Refiro-me aos registros documentais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, mencionados no primeiro capítulo da dissertação. Tais documentos definem sobre as propostas estratégicas de atendimento que, no período de levantamento de dados até o momento, incorreu em mudanças de rumos, atingindo diretamente as ações que se efetivam nos espaços educacionais.

Na carta de apresentação da apostila elaborada pela Empresa Municipal de Multimeios Ltda - MultiRio²⁷, assinada pela secretária de educação da SME - material esse distribuído para os familiares que participam do programa - o PIC é apresentado da seguinte maneira:

*O programa Primeira Infância Completa – PIC foi criado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em parceria com as Secretarias Municipais de Assistência Social e de Saúde e Defesa Civil, para atender às crianças (de 3 meses até 3 anos e 11 meses) **que ainda não estão matriculadas nas creches**. Ele acontecerá todos os sábados, em creches públicas da Cidade do Rio de Janeiro.
(...) **Criança feliz, saudável e com seu desenvolvimento garantido**²⁸. Esse é o objetivo do PIC. (s/d, p. 3).*

Ainda em referência a essa carta, há um trecho em que a secretária assegura o desenvolvimento integral da criança a partir das interações entre os seus pares, com os adultos além de indicar que há recursos pedagógicos variados para mediar esse processo de desenvolvimento.

O PIC foi implementado em 19 de setembro de 2009, e em 2011 passou a ser vinculado ao Programa de Transferência Condicionada de Renda do Município do

²⁷ Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/aluno/images/Pic/sobre_o_pic.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2012.

²⁸ Os grifos são meus.

Rio de Janeiro – Cartão Família Carioca²⁹, criado e implantado a partir do decreto nº 32.713, de 25 de agosto de 2010.e Transferência. Todavia, foi revogado com o Decreto nº 32887 de 8 de outubro de 2010³⁰ o qual define os objetivos, a forma de participação intersetorial, detalha a condicionalidade, caracteriza o público beneficiado e os mecanismos de monitoramento do programa.

A prefeitura do município divulgou em 07 de dezembro de 2010 o lançamento oficial desse programa com informações relevantes: na época da publicação, pretendia atingir 100.000 famílias, tendo como meta, retirar 440 mil pessoas da linha da pobreza e esse grupo deveria estar cadastrado no Programa Bolsa Família. Aliás, o Cartão Família Carioca é um benefício condicionado a esse último³¹.

Segundo documento veiculado na internet pela Gerência de Educação Infantil do Rio de Janeiro³², as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família não estão condicionadas a frequentarem o PIC, já aquelas com o Cartão Família Carioca, se não o fizerem poderão perder o benefício.

Aqui se apresenta uma contradição. Para o cidadão conseguir o Cartão Família Carioca é preciso que tenha a Bolsa Família, logo, para participar do PIC é necessário ser contemplado com os dois benefícios, ou seja, um vinculado ao governo municipal e o outro ao governo federal.

Além disso, está presente nos documentos oficiais outra condicionalidade, qual seja a obrigatoriedade de participação das famílias beneficiadas pelo Cartão Família Carioca nas reuniões chamadas de Escola de Pais e na frequência das crianças no PIC. Estas famílias deveriam manter 90% de presença. Observa-se que com a exigência que condiciona o benefício, alguns atalhos foram criados para contemplar o controle da pobreza distanciando-se de realizar eventos preparatórios para a transição da criança- família- creche. A proposta inicial em relação à utilização de *espaço público* para as crianças que estão fora da creche, primando para o seu *desenvolvimento integral*, como apontado pela secretária de educação,

²⁹ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dorio>> 25/08/2010. Acesso em: 25 mar. 2012.

³⁰ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dorio>> 13/10/2010. Acesso em: 25 mar. 2012.

³¹ Disponível em; <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=1370180>> 07/12/2010> Acessado em 10/07/2011

³² Disponível em.

<https://docs.google.com/document/d/14NYpc5az8ExGc9gqVgKx_ISnINayHGBk3V8ghJHmclY/edit?hl=en&pli=1> (sem data) Acessado em 26/07/2011

poderia ser um exercício introdutório de ingresso da criança na instituição educacional.

A diretora adjunta da creche pesquisada que recebeu o PIC, expõe considerações interessantes em relação ao primeiro ano em que o programa foi implementado. Essa creche foi uma pioneira a receber o PIC em 2009. Diz a gestora:

No primeiro ano de PIC, em 2009, quando a secretaria garantia o acesso à creche em horário regular, a frequência era ótima, mas no ano passado, quando mudou (referindo-se ao Cartão Família Carioca), havia poucas crianças frequentando o programa, pois quase não tinha família com esse cartão. (observação no campo, 01/03/2012).

Conforme apontado pela diretora adjunta, a garantia de acesso à creche para a criança que frequenta o PIC nunca foi levada a efeito. Por várias vezes as gestoras dessa creche disseram que também haviam acreditado nessa garantia e ficaram desconcertadas diante dos pais. Em uma das primeiras reuniões (05/05/2012), quando a diretora adjunta se apresentou para o grupo de pais recém inscritos no PIC, quis conhecer as expectativas dos responsáveis a respeito do programa e também explicitou a sua: esperava que se criasse uma grande família PIC, explicando que em 2009, o grupo compartilhou muitas coisas e, por isso, criaram esse espírito de grupo. Um casal de pais presente na reunião endossou essa fala, pois participaram do PIC nessa época e conseguiram a vaga para a filha mais velha na creche, e estavam de novo ali, por conta do segundo filho.

Até então, a existência de famílias com Cartão Família Carioca era um dos requisitos para a inscrição no programa. Outros indicadores seriam situações de vulnerabilidade social da criança e suas famílias (violência doméstica, histórico de uso de drogas ou álcool, desemprego do responsável etc), mas como será discutido a seguir, novos acontecimentos influenciaram mudanças além de um acirramento da burocratização do atendimento. Como consequência houve um afastamento ainda maior de experiências que pudessem mudar o curso da história das crianças na transição casa- instituição creche.

No segundo semestre de 2012, observa-se a inauguração de várias creches, com a criação de Espaços de Desenvolvimento Infantil e, com eles, a implementação de novos PIC. Na entrevista realizada com a gestora da creche

pesquisada, pode-se constatar no seu relato que algumas crianças conseguiram vagas no EDI inaugurado, próximo à instituição, fato que gerou novas vagas aos sábados. Junto com essas novidades, a gestora pontua que intensificou-se o número de documentos para controle administrativo da SME. Disse ainda que os relatórios de atendimentos e questionários que deveriam ser preenchidos tomavam muito de seu tempo e as informações iam direto para a SME, sem passar pela CRE. Sentia-se frustrada e sobrecarregada com a quantidade de trabalho administrativo, como coleta de dados que não revertiam para a instituição ou para as famílias. Vale ressaltar que a gestora se referia a uma série de pesquisas e relatórios demandados pela SME no curso da campanha eleitoral para a prefeitura e para a câmara de vereadores.

Em documento veiculado no site da SME (10/08/2012)³³, ao anunciar a programação comemorativa da Semana Nacional da Educação Infantil, há informações sobre a abertura de novas vagas para o PIC:

Durante o dia Nacional da Educação Infantil, (...) a Secretaria Municipal de Educação abre as inscrições para o programa Primeira Infância Completa (PIC). O programa tem como objetivo atender, aos sábados, **crianças de 6 meses até 3 anos e 11 meses** que ainda não estão matriculadas nas creches e **são beneficiárias do Cartão Família Carioca, acompanhando assim a política do município de acesso à creche para as famílias mais vulneráveis**. Este ano, o programa funcionará em 101 creches da Prefeitura a partir do dia 1º de setembro.

As famílias que desejarem inscrever seus filhos no programa deverão comparecer a um dos 44 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) que neste sábado funcionarão como polos de matrícula (...). O responsável **deve se dirigir ao EDI de sua preferência** e levar a certidão de nascimento do filho e os documentos que comprovem os critérios de prioridade estabelecidos na Portaria de Matrícula (também ver lista abaixo).

(...), **o programa prevê uma visita mensal às casas dessas famílias por agentes de saúde e de assistência social** para oferecer informações complementares e necessárias para o desenvolvimento das crianças.

Critérios de Prioridades Estabelecidos na Portaria de Matrícula³⁴

³³ Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=3057703>>. Acesso em: 3 set. 2012.

³⁴ Os grifos são meus.

- Criança cuja família seja beneficiária do Cartão Família Carioca;
- Criança cuja família esteja inscrita no Programa Bolsa Família;
- Criança com deficiência;
- Criança ou familiares vítimas de violência doméstica;
- Criança ou alguém do núcleo familiar acometido por doença crônica;
- Criança com alguém do núcleo familiar que faz uso abusivo de drogas;
- Criança com alguém do núcleo familiar que seja presidiário ou ex-presidiário;
- Ter irmão (a) gêmeo (a) que está sendo inscrito na creche;
- Criança que esteja relacionada na lista de espera da creche para 2011;
- Criança que frequenta o programa Primeira Infância Completa (PIC), com mais de 85% de presença;
- Ser filho de adolescente, no momento da inscrição (10/08/2012)

Se compararmos alguns enunciados desse documento com o primeiro apresentado, observamos algumas alterações (I) a faixa etária de atendimento proposta (antes iniciada aos 3 meses e agora aos 6 meses); (II) o objetivo do PIC se altera, pois não se trata mais de atender a crianças que estão fora da creche, mas aquelas que são beneficiadas pelo Cartão Família Carioca.

Outro ponto a ser assinalado refere-se à “visita mensal às casas dessas famílias por agentes de saúde e de assistência social”. Ora, se o programa é executado no espaço educacional que, de acordo com a declaração da secretária municipal de educação, teria o objetivo de favorecer o contato da criança com vários recursos pedagógicos e culturais para seu desenvolvimento, sem deixar de fora a participação dos pais nas *rodas de conversas*, a intervenção das secretarias da assistência social e da saúde seriam instâncias complementares para a discussão de aspectos implicados no processo do desenvolvimento integral da criança. Contudo, na citação acima, ao contemplar a visita mensal às casas, essa proposta perde sua característica inicial e possivelmente a dimensão pedagógica perde sua potencia como formulada inicialmente.

Jobim (2010) apresenta alguns postulados de Bakhtin e, dentre eles, o termo *ideologia do cotidiano* que se refere aos gestos, atos ou palavras expressas cotidianamente e que permitem a cristalização de sistemas ideológicos produzidos na cultura. Os “sistemas ideológicos constituídos e as ideologias do cotidiano se

reconstroem constantemente e mutuamente em uma interação dialética” (2010, p.115). Acrescenta que:

Buscando situar o diálogo no amplo conjunto de textos que constitui a estrutura simbólica-ideológica de uma cultura, Bakhtin ressalta sua preocupação com o contexto ideológico e a forma como este exerce uma influência constante sobre a consciência individual e vice-versa.(JOBIM, 2010, p. 120).

Aproximando a contribuição de Bakhtin para pensar as mudanças produzidas não só nos enunciados oficiais traduzidos em documentos, como também as influências na gestão e nas práticas do cotidiano da creche, percebe-se que tais atos alimentam a burocratização, a necessidade de produção de respostas de controle social que atendem a interesses políticos em uma arena de tensões entre um projeto de atendimento público à primeira infância e a manutenção de ações assistencialistas apropriando-se do espaço educacional. Pode-se inferir que essa demanda de informações burocráticas serve para fortalecer a campanha de políticos que são candidatos às eleições municipais e do atendimento, aos sábados, a partir do PIC, que se distancia do direito das famílias e do dever do Estado a ofertar creches.

Por outro lado, se o *Programa Infância Completa* se fundamentasse em oferecer um atendimento visando de fato o desenvolvimento integral, articulado com os vários atores envolvidos, tendo como protagonista principal, a criança, certamente seus fundamentos seriam outros.

Procurando captar na conversa com gestores e profissionais da pesquisa a reconstrução dessa *ideologia do cotidiano*, ou a possibilidade de ruptura para a construção de novos paradigmas, apresento alguns eventos registrados aos sábados, nos dias de PIC:

Quando a diretora adjunta chegou e após se organizar, me esclareceu muitas coisas a respeito do PIC: as gestoras – de início ganhavam R\$100,00, agora recebem apenas R\$ 48,00 por sábado. A SME alegou que aumentou o número de creches que tem PIC. As agentes auxiliares ganham o mesmo que as diretoras recebiam. Essas gestoras não estão satisfeitas (“me sinto sacaneada”). Têm muitas responsabilidades para pouco retorno financeiro. (observação no campo, 01/03/2012)

É importante acrescentar que a equipe, embora se constitua de funcionários de outras unidades da rede pública, é remunerada por sábado trabalhado. Há sempre uma professora articuladora (PA) que organiza as atividades pedagógicas ministradas pelas agentes auxiliares junto às crianças e recebe R\$160,00 portanto, mais do que as gestoras. A PA também tem a responsabilidade de fazer a reunião com os pais, salvo quando os temas a serem abordados estão vinculados ao campo da assistência ou saúde (que trazem para o espaço do PIC os seus próprios profissionais que, por sua vez, não recebem adicional para a realização das palestras). Conclui-se, portanto que a ampliação do programa, acarreta a pulverização da verba que seria destinada para investir no servidor, na desvalorização do profissional e desqualificação do serviço. Segundo a própria diretora, o que motiva a participação das profissionais é o *plus* na remuneração, mas não há integralização desse dinheiro no salário.

Por outro lado, são os agentes auxiliares que ficam com as crianças. Sabe-se que a rede possui atualmente professores de Educação Infantil (PEI). Por que não são esses os profissionais determinados para essa função? Talvez isso aumente o custo, o que não seria interessante, mesmo que a qualidade de atendimento à criança possa ficar comprometida.

Há outros eventos que apresentam uma série de contradições em relação à expansão do PIC e suas consequências:

A assistente social disse que ano passado houve mais discussões sobre o PIC no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Havia mais planejamento. Tem encaminhado famílias, mas elas moram longe (há poucos PIC no entorno). (observação no campo, 18/08/2012)

Em outro registro, a diretora adjunta e a PA fizeram comentários relevantes para a reflexão:

Quando preenchia o campo da frequência das crianças, a diretora adjunta comentou que há mães que moram em bairros distantes e que mesmo não comparecendo, ela coloca presença por causa do benefício. A PA pega a conversa pelo meio e faz um comentário “mas tem que cancelar mesmo, são irresponsáveis”.

A diretora pondera que “dizem que quem tem Cartão Família Carioca é pobre pobre de marre de si. A mãe mora muito

longe, como vai gastar dinheiro da passagem? Eu coloco presença mesmo!”. (observação no campo, 27/10/2012).

Percebem-se nesses discursos, estruturas ideológicas diferenciadas entre a gestora e a PA interferindo nas práticas cotidianas, no modo como esses atores sociais atuam e respondem às demandas políticas. No caso da gestora, o seu posicionamento frente a presença/ ausência das famílias no programa parece driblar a burocratização requerida pela secretaria assumindo a responsabilidade de incluir famílias no sistema que são categorizadas como abaixo da linha de pobreza. Longe de ser uma postura assistencialista, trata-se de uma posição política, consciente do papel que assume diante do programa – um arremedo da política de Educação Infantil.

Quanto à professora articuladora, fica claro que concebe essas famílias como irresponsáveis, sem considerar toda a dimensão do problema nem tampouco a política educacional.

Outra questão a ser abordada seria trazer alguns discursos que colocam o próprio PIC em discussão, no sentido de manutenção do sistema ideológico. A assistente social que coordenou algumas reuniões do PIC fez um comentário a respeito deste programa que considero emblemático. Disse ela em palestra proferida às famílias:

“O PIC é para isso, para as famílias se organizarem e para as crianças brincarem”.

Um pai levantou o braço e comentou “foi dito que a família presente tem mais chance de conseguir a vaga na creche”. A assistente social não soube responder e se limitou a dizer que o PIC “**é um quebra galho**”³⁵ para vocês e para a criança. Ajuda a criança também” (observação no campo, 02/06/2012).

A fala da assistente social, quando diz que é um “quebra galho” significa tudo o que pode estar ideologicamente subentendido. O PIC é um imbróglio travestido em proposta política para dar visibilidade aos representantes da gestão pública. Há vários indicadores que apontam para essa afirmativa nas vozes captadas no campo:

A PA comentou que esse programa é descontínuo e não dá para fazer um “trabalho” direito. “Só é bom para o prefeito do

³⁵ O grifo é meu.

Rio. Ele conta como atendimento”. O próximo encontro será dia 5 de maio. É um espaço longo sem encontro (observação no campo 14/04/2012).

A diretora explicou aos pais que:

O PIC está no sistema acadêmico e assim as crianças que conseguem matrícula na creche têm que avisar porque pode perder a vaga na semana. A matrícula do PIC é transferida para a creche “da semana”. Tem que comunicar à direção da creche para essa transferência. (observação no campo, 02/06/2012).

O sistema acadêmico é um documento *on line* que cadastra as crianças da rede regular de ensino. Por outro lado, para conseguir a tão cobiçada vaga é preciso passar por um árduo processo como explicou a gestora aos pais:

Há prioridades que deverão ser comprovadas. Uma delas é a participação no PIC. Há famílias que se enquadram em mais de uma prioridade tendo maior chance. Essas matrículas são para o sorteio e aqueles que não forem sorteados ficarão na fila de espera. O Cartão Família Carioca e Bolsa Família é uma das prioridades. Crianças que já estejam em fila de espera também é prioridade. (observação no campo, 10/11/2012).

Se compararmos essa exposição com dados quantitativos levantados na pesquisa, observamos que essa estratégia municipal pode se aproximar bastante das propostas apregoadas pela concepção tecnocrata dos representantes de organizações internacionais.

3.2.2 Considerações estatísticas no âmbito macropolítico

Sobre essa questão vale alguns comentários referentes ao direito ao acesso à creche e sua efetividade no município do Rio de Janeiro.

O Plano Nacional de Educação Infantil (decênio 2000– 2010) é um documento indutor de políticas em nível federal para patamares estaduais e municipais. O documento explicita que:

A educação infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado (art. 208, IV da Constituição Federal). A criança não está obrigada a frequentar uma instituição de educação infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o Poder Público tem o dever de atendê-la.

A meta de atendimento para o decênio na Educação Infantil está estipulada em 50% crianças até 3 anos e 80%, crianças de 4 a 5 anos. Transcorrido os dez anos, a realidade nos apresenta bem diferente do que foi planejado.

Em relatório apresentado para a UNESCO, Nunes, Corsino e Didonet (2011:15) fazem um levantamento estatístico do número de crianças brasileiras de 0 a 6 anos nascidas no país e o percentual atendido nas creches e pré-escola com fontes de informação do IBGE, Censo (2000) e PNAD (2007 e 2008). No ano de 2008, o Brasil contava 10.958.000 crianças até 3 anos e 9.032.000 de 4 a 6 anos. Dessas, o percentual de crianças matriculadas em creche estava em: 17,1% e 77,6% na creche e na pré-escola respectivamente.

Em documento elaborado pelo Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro, abordando questões ligadas à Educação Infantil, no município do Rio de Janeiro consta que 26,41% das crianças de 0 a 3 anos são atendidas, sendo 11,64% matriculados na rede pública enquanto que as restantes são atendidas em creches confessionais, comunitárias e filantrópicas conveniadas com a SME, além das privadas, com fins lucrativos.

Se considerarmos as informações oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro quanto ao número de crianças na rede de instituições que atendem a modalidade creche³⁶ temos:

Educação em Números

1.074 Escolas
249 Creches Públicas Municipais em horário integral
98 Unidades Escolares que atendem na modalidade Creche
178 Creches conveniadas
100 Espaços de Desenvolvimento Infantil

Alunos matriculados
Total Geral: 680.708 alunos matriculados

Educação Infantil
Creche: 64.142 alunos, sendo 47.031 de creches
municipais (com 275 alunos da Educação Especial Incluídos) e
17.111 de creches conveniadas

³⁶Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

Pré - Escola: 72.431 alunos (com 620 alunos da Educação Especial Incluídos)
(Última atualização em 10 de dezembro de 2012).

O número de crianças inscritas no PIC não está explícito nessas informações nem tampouco foi possível obter o cômputo geral das crianças atendidas. Há que se destacar que em conversa com a gestora da creche que recebeu o PIC³⁷, fui informada sobre a inauguração de um EDI, absorvendo 17 crianças, como também a implementação de mais cinco unidades do Programa Primeira Infância Completa, o que resultou em remanejamento de crianças para unidade mais próxima a sua residência ou desligamento destas. No final do ano de 2012, mais 21 crianças da unidade observada foram beneficiadas. Portanto, ao longo do ano de 2012, das 80 matriculadas no PIC observado, 38 delas conseguiram entrar na rede regular o que corresponde a 47%. Há que discutir assim, o custo/ benefício para o município da manutenção de um programa como esse, já que a equipe é remunerada, há gasto com energia, água, alimentação, dentre outros. Segundo a diretora, ela recebe dinheiro para gastos do PIC, mas não cobre as despesas. Além disso, particularmente neste ano, com um número razoável de feriados e “enforcamentos”, os dias de funcionamento do programa foram ainda mais reduzidos, (foram apenas 16 dias no ano todo de 2012), fato que aumentou a descontinuidade no seu funcionamento.

Considerando que a criança deve ter uma frequência de 90%, como estipula as regras do Cartão Família Carioca, ela deveria comparecer então a 14 sábados, o mesmo acontecendo com os responsáveis. Pergunta-se: para quem é benefício do PIC? Com que finalidade um programa impõe aos responsáveis deixar seus afazeres, ou trabalho, para marcar presença? O custo parece ser maior que o benefício tanto para as crianças quanto para seus responsáveis.

Tendo em vista que o PIC não facilita o ingresso na creche, por qual motivo utiliza servidores públicos da rede municipal de educação, da saúde e da assistência? Para “beneficiar” famílias em situação de pobreza é necessário envolver um aparato institucional dispendioso administrativamente e com aparência educacional? Ou seria este o chamariz?

³⁷ Observação no campo, 15/09/2012.

Um dos pontos que diferencia o PIC das políticas que culminaram na constituição de espaços não formais de atendimento às crianças, como apresentado por Rosemberg (2002), seria o fato de funcionar em espaços legitimados formalmente como públicos, utilizando o mesmo cadastro de matrícula daquelas que já estão na creche, todavia caracteriza-se como uma política da descontinuidade e precariedade, uma vez que “as famílias de fim de semana” não têm a garantia da vaga na creche, (embora as crianças sejam computadas como atendidas), soma-se o fato das crianças viverem permanentemente em estado de “adaptação” a um ambiente que não corresponde a casa e nem ao espaço que poderiam identificar como pertencentes, o da creche. Será que o PIC está sendo utilizado para computar as crianças que têm frequência aos sábados como matriculadas na rede regular municipal de ensino? Outra questão que se coloca é porque não abrir mais vagas em creche ou EDI ao invés de ampliar os PIC?

Nos desvios que as famílias precisam recorrer para terem acesso às vagas em creches (seja em EDI ou em outro estabelecimento educacional público), o programa parece ser mais um ponto de parada. Atenta-se ao fato que o PIC, diante de tantas evidências, também não cumpre uma função social e/ ou educacional. O sentido da Primeira Infância ser enunciada como Completa traduz uma visão de que, as crianças que buscam a educação pública precisam ser “nutridas” com conteúdos outros – dentistas, assistente social etc - que efetivamente não estão articulados à educação, pois para a obtenção desse direito básico, nada é facilitado.

O Rio de Janeiro não é pioneiro nessa iniciativa. No Rio Grande do Sul há um modelo de atendimento às famílias pobres semelhante a esse programa. Trata-se do Programa Infância Melhor – PIM. Embora esteja vinculado à secretaria de saúde, mantém a estratégia de expandir o atendimento com baixo custo³⁸.

³⁸ Para maiores informações consultar: KLEIN, 2012.

3.2.3 Espaço de Desenvolvimento Infantil: desenvolvimento infantil não é creche

Como já assinalado no documento oficial da Secretaria Municipal de Educação, há menção da expansão de EDI além do PIC. Dando prosseguimento às ponderações apresentadas, tomarei o EDI como objeto de análise apoiando-me nas considerações de Bakhtin. O termo “desenvolvimento infantil” contido no nome Espaço de Desenvolvimento Infantil que carrega sentidos sócio-históricos e políticos.

Jobim (2010) apresenta a perspectiva de Bakhtin em relação à linguagem. Para ele, existem várias maneiras de expressar a fala, produzimos várias linguagens associadas às experiências sociais. Segundo a autora,

dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. (...) as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos. (JOBIM, 2010, p.100).

Captando essa ideia de relações dialógicas que podem transpor o tempo presente, proponho focar as discussões preliminares a respeito do EDI, mais especificamente sobre o seu sentido. O termo *espaço de desenvolvimento infantil* pode estar em dissintonia com as concepções do espaço de educação para a infância, considerando a faixa etária que se propõe a atender, correspondente à crianças de 3 meses a 5 anos e 6 meses.

Rosemberg (2002) discute o termo educação infantil em contraposição a desenvolvimento infantil, partindo de considerações a cerca da influência de organizações multilaterais na formulação de políticas para os países do terceiro mundo, como é o caso do Banco Mundial, por exemplo. Essas organizações defendem a proposição de ações massificadas, não formais e de baixo custo. O desenvolvimento de programas nessa linha retoma a retórica de *compensar as carências da infância pobre* visando o ingresso no Ensino Fundamental e mais uma vez, prevenindo contra a reprodução da pobreza.

A autora traz as suas inquietações sobre os termos *educação infantil* e *desenvolvimento infantil* relacionando-os aos países desenvolvidos e subdesenvolvidos respectivamente.

Através da expressão ou do conceito DI pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a EI: formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto-criança, instalações e equipamentos. Ao escapar da regulamentação, o custo do projeto e do programa cai, evidentemente, em detrimento da qualidade. (ROSEMBERG, 2002, ps.45;47)

Há considerações retiradas no campo que apontam para as considerações de Rosenberg. É o caso, por exemplo, do relato da gestora do EDI:

A diretora diz que no seminário organizado pela SME no início do ano para as gestoras, alguém disse que os EDI têm direito a professor de artes e outras coisas, mas ainda não está funcionando como deveria (aliás, segundo ela , foi inaugurada faltando muita coisa). (observação no campo, 26/01/2012).

Além de inaugurar faltando objetos, pude observar que a instituição recebeu uma funcionária “emprestada” por conta de defasagem no quadro. Essa prática parece usual e foi comentada pela gestora em uma reunião com os responsáveis.

A própria secretária municipal de educação chegou de surpresa. Ela viu algumas coisas que imediatamente ligou para a CRE cobrando providências: ar condicionado no berçário, falta de auxiliar (foi deslocada para um EDI recém inaugurado – essa é uma prática comum comentou a diretora com os pais). (observação no campo, 05/05/2012).

O EDI pesquisado possui um anexo, ou seja, outro modelo de atendimento municipal que é a Clínica da Família. Tive a oportunidade de conhecer a equipe de saúde bucal, pois em uma ocasião vieram falar do trabalho no EDI e algumas reuniões com as famílias aconteceram naquele espaço. É interessante assinalar que a lógica de atendimento em massa com o mínimo de custo também se faz sentir no discurso produzido por esses atores.

Palestra do dentista.

Começa com alguns informes: avaliação odontológica das crianças no EDI. Distribuíram kit (algumas mães disseram que

não receberam). Anunciou que farão um tratamento automático nas crianças – é indolor e não faz barulho.

Uma mãe reclamou sobre a forma de atendimento do profissional da Clínica da Família e o dentista tentou se justificar – falou da sobrecarga de trabalho. Cada dentista tem em média 4.000 pessoas para atender e a prioridade é para famílias com Bolsa Família. São quatro dentistas distribuídos em seis áreas. A mãe falou baixinho “então é melhor não fazer”. (observação no campo, 29/09/2012).

Esses discursos trazem tensões e conflitos de intenções. Não fica claro de que aparelho se trata, mas parece que é uma forma de saneamento de cáries. Por outro lado, a mãe desvela a baixa qualidade de atendimento na instituição que foi elaborada para atender as crianças e suas famílias. Há um número ínfimo de profissionais para tratar de uma população enorme. Em outra reunião, uma enfermeira e o mesmo dentista explicaram como funciona o sistema de atenção básica da saúde:

A enfermeira da Clínica da Família explicou que a área é dividida em seis e que possuem equipes diferenciadas. Cada equipe é composta por médico, enfermeiros, seis agentes de saúde e cada uma das equipes atende 4.000 pessoas. (observação no campo, 31/03/2012).

Faz-se necessário enfatizar que a edificação do EDI e da Clínica da Família mantêm um padrão arquitetônico com espaços amplos, arejados, funcionais e esteticamente bonitos. Essas construções parecem se contrastar com a efetividade na cobertura das demandas de serviços públicos para a comunidade.

Especificamente no EDI há uma fala da gestora que me parece emblemática e condensa a concepção da gestão sobre o serviço que sua instituição deveria prestar à população:

Na inauguração, a demanda foi maior para bebês. Recebeu bebês com 6 meses, mas em 2012 passou a matricular maiores, pois segundo ela: **“o EDI é um espaço de desenvolvimento infantil , mas está funcionando como creche .”** (observação no campo, 26/01/2012).

É interessante analisar o enunciado da gestora, pois aparentemente se contrasta com o que estamos problematizando. Se Rosemberg nos esclarece que o termo desenvolvimento infantil associa-se a uma lógica de oferta massificada e de menor custo às crianças pequenas das camadas pobres da sociedade,

aparentemente, no relato da gestora, fica patente que, por ser Espaço de Desenvolvimento Infantil, não deveria ter bebês, não deveria ser incluída a creche. Se retomarmos a Bakhtin, ao apresentar a concepção de relação dialógica na apreensão de sentido dos enunciados, quando relacionado ao tempo e espaço, poderíamos fazer outra leitura, mas para isso seria necessário captar em outros discursos dessa gestora e de sua adjunta esse novo sentido:

A diretora adjunta acha que o EDI tinha que ter mais vagas para maternal. Há vagas para o berçário e as crianças vão passando de berçário para maternal, não tendo muita possibilidade de sobrar vaga p/as outras etapas. Na escola próxima vão abrir turmas de pré-escola. (observação no campo, 20/10/2012)

Em outra ocasião, a diretora comentou:

“acho um absurdo atender bebês de 7 meses. As crianças já ficam muito tempo longe da família. As mães tem que trabalhar como todos nós, mas sempre demos um jeito, né? O bebê precisa do calor da família”. “Algumas mães querem ficar o menor tempo possível com os filhos. É por isso que vemos esses meninos sem se importar com nada, soltos”. (observação no campo, 24/11/2012)

Jobim (2010) esclarece que em Bakhtin, a autoria de qualquer enunciado está impregnada de várias vozes que atravessam o tempo e nos habitam, pois preexiste, uma vez que nossa linguagem se constitui na estrutura socio-histórica. Esses enunciados nos remetem às vozes de um tempo no qual se priorizava o investimento na pré-escola como política compensatória, além de relembrar a concepção de família modelada com parâmetros burgueses e abstratos, sem levar em conta as referências socioculturais das famílias no contexto social desfavorecido.

Não são apenas frases ao vento, mas possuem a força de definirem uma política de atendimento como poderemos inferir ao apresentarmos os dados quantitativos levantados na pesquisa.

3.2.4 Dados quantitativos da pesquisa

Por meio da ficha de matrícula das crianças do EDI e das que se inscreveram no PIC, foi possível traçar um perfil das famílias, bem como do número de crianças, por faixa-etária, que esperam uma vaga na rede regular de creche (estão no PIC) e as que estão no EDI.

Quadro 1 – Número de crianças matriculadas no PIC e no EDI

Modalidade de atendimento	Nº de crianças
PIC	66
EDI	150
TOTAL	216

Dados da pesquisa

Vale atentar que a obtenção destes dados foi feita a partir das fichas de matrícula das crianças que ocupavam estes espaços em agosto de 2012. O cenário tanto em relação ao PIC quanto ao EDI selecionados sofreu alterações. Pela saída de crianças do PIC que, ou conseguiram vagas na rede regular de creche ou porque suas famílias não sustentaram a proposta oferecida (distância da casa; falta de condições de presença em todos os sábados etc). No EDI novas crianças também foram matriculadas. A tabela abaixo apresenta o perfil das crianças frequentando estes espaços em agosto de 2012.

Quadro 2 – Idade das crianças em agosto de 2012 no PIC e no EDI

Escola		Nº de crianças	%
PIC	De 7 a 12 meses	7	10,6
	De 13 a 18 meses	23	34,8
	De 19 a 24 meses	15	22,7
	De 25 a 30 meses	13	19,7
	De 31 a 36 meses	3	4,5
	De 37 a 42 meses	4	6,1
	De 43 a 48 meses	1	1,5
	Total	66	100,0
EDI	De 13 a 18 meses	5	3,4
	De 19 a 24 meses	25	16,8
	De 25 a 30 meses	25	16,8
	De 31 a 36 meses	28	18,8
	De 37 a 42 meses	28	18,8
	De 43 a 48 meses	23	15,4
	De 49 a 54 meses	15	10,1
	Total	149	100,0
TOTAL		215	100,0

Dados da pesquisa

É importante verificar que nenhuma criança apresentava idade inferior a 7 meses no PIC e no EDI não havia crianças com menos de 1 ano de idade. Tal constatação nos fez indagar sobre a idade de ingresso nestes espaços.

Vejam os:

Quadro 3 – Idade das crianças no ato de matrícula no PIC e no EDI

Escola	Faixa Etária	Nº de crianças	Válidos %
PIC	De 1 a 6 meses	2	3,2
	De 7 a 12 meses	26	41,9
	De 13 a 18 meses	16	25,8
	De 19 a 24 meses	10	16,1
	De 25 a 30 meses	5	8,1
	De 31 a 36 meses	2	3,2
	De 37 a 42 meses	1	1,6
	Total	62	100,0
EDI	De 1 a 6 meses	2	1,4
	De 7 a 12 meses	16	11,3
	De 13 a 18 meses	18	12,7
	De 19 a 24 meses	40	28,2
	De 25 a 30 meses	26	18,3
	De 31 a 36 meses	23	16,2
	De 37 a 42 meses	12	8,5
	De 43 a 48 meses	5	3,5
	Total	142	100,0
TOTAL		204	100,0

Dados da pesquisa

Comparando o quadro entre o percentual de bebês (de 7 a 18 meses) que aguardavam vaga (PIC) e as que estavam no EDI, em horário regular, vemos que há uma discrepância entre a demanda e a absorção das crianças na rede regular. Outra questão interessante é que, como discutimos acima, o documento veiculado pela SME que convoca as famílias para inscreverem os filhos no PIC, indica o EDI mais próximo da residência das famílias para a matrícula no Programa a ser ofertado naquele espaço.

Se a contingência de demanda é para bebês e se o EDI pesquisado pode ser considerado um recorte da rede, será que a estratégia é preparar as crianças para a pré-escola? Se considerarmos o percentual de crianças com 31 meses ou mais na rede regular é significativo pensar nessa possibilidade. Além dessas considerações, pergunto: será que EDI e PIC são as estratégias políticas que conciliam os

interesses da lógica de atendimento de contenção da pobreza e destituição de direito como referida por Algebaile (2009)?

4 O PIC E O EDI NO PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS

No decorrer desta dissertação, avançamos nas ponderações sobre as formas de gestão dos atores da política pública do município do Rio de Janeiro, tanto no nível macro (Secretaria Municipal de Educação), quanto micro. Buscamos com isso assinalar que a função social da Educação Infantil, especialmente a creche, se apresenta com contornos bastante diversificados, dependendo dos gestores que concebem a política, assim como aqueles que estão diretamente atuando no cotidiano institucional. Esses últimos poderão reproduzir os discursos veiculados pela secretaria de educação ou poderão abrir possibilidades para novos rumos que levariam a mudanças na política de Educação Infantil.

A diretora e diretora adjunta da creche que aderiram ao PIC pareceram ter uma posição de oxigenar as práticas com mecanismos que subvertem o sistema de controle, como foi o caso de garantir a presença da família faltosa porque morava longe.

Tendo em vista que as crianças, assim como suas famílias, são foco da dissertação, apresentarei observações onde elas são as protagonistas. A seguir, refletiremos sobre a rotina, tomada aqui como uma categoria de pesquisa e discutiremos a função social da creche em relação às famílias.

4.1 As rotinas no PIC e no EDI

As contribuições de Benjamin e de Corsaro para refletir sobre as observações realizadas nas salas, tanto no momento de ingresso das crianças novas como às crianças do PIC, foram de extrema importância, pois seus conceitos inovadores colocam a infância e o brincar em relevo para pensar a complexidade implicada na interação da criança com esse novo mundo que é a creche.

Benjamin e Corsaro se debruçam sobre questões pertinentes ao sentido de “rotina”, além da posição recorrente adultocêntrica e promotora de ações que primam pela divisão do trabalho planejado *para* as crianças, levando em conta o tempo cronológico em detrimento do tempo subjetivo.

4.1.1 Espaço-tempo e linguagem: a brincadeira na formulação da rotina

Para ser fidedigna ao modo como Benjamin apresenta seus postulados, considere mais apropriado trazer os eventos que registrei das crianças no EDI e no PIC de maneira que se possa fazer uma análise pautada em elementos que vão além da descrição, do explicativo. Busco captar na criança e em seus movimentos, o que ela pode elucidar sobre as formas de tratamento dispensadas pelos atores envolvidos na transição entre a casa e a creche.

Benjamin (1987) apresenta alguns aforismos no livro *Rua de Mão Única* e, dentre estes, apresentarei a obra “Canteiro de obras”.

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – cartazes ilustrados, brinquedos ou livros - que devem servir às crianças é estúpido. Desde o Iluminismo isto constitui uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua obsessão pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade - com todos os seus requisitos e instrumentos - encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN,1987, p.77/78).

Partindo das primeiras frases, Benjamin faz uma crítica ao racionalismo das teorias pedagógicas herdadas do iluminismo. Sugere ainda uma concepção adultocêntrica onde aquilo que o adulto considera bom ou mal para a criança está distante de sua forma de ver e agir no mundo.

Trazendo esta contribuição para minha pesquisa, apresento algumas observações realizadas na sala da creche que recebia crianças³⁸ somente do PIC. Observei-as no momento em que chegavam na creche e em sala, com as agentes auxiliares de creche.

PIC, Maternal II (crianças de 3 a 4 anos) - A turma estava se preparando para ir ao parquinho depois da pintura. Fiquei um bom tempo com João Victor no colo. Ele com o pão na mão dizia que não gostava de nada do que eu lhe perguntava: “gosta de escorrega?”, ele: “não”; “de bola?”; “não”, “de leite?” (dizia não e tomava o leite servido por Vilma).

A cada não eu comentava com a menina que olhava curiosa para ele: “ele não gosta de nada né Manuela?” Perguntava para ela e me voltava para ele também. Até que perguntei se ele gostava da sala. Aí é que o “não” foi acompanhado de perguntas: “Cadê papai?”; “Cadê mamãe?” Devolvi a pergunta. Ele falou “tá trabalhando”. Assegurei que eles não o abandonariam ali. Peguei em sua mão e enumerei em seus dedos o que faria: Você vai brincar, ir ao parquinho, desenhar para a mãe e quando o pai e a mãe saírem do trabalho virão buscar você”. Parece que isso deu um certo conforto.

Vilma estava perto escutando e comentou: “é, para a criança não deve ser fácil. Se para o adulto não é, imagina para elas?” concordei.

Daiane havia tirado os legos e brincava de encaixar. João Victor começou a se interessar. Brincamos de fazer comida (e de fazer o lego sumir e reaparecer). Fingi fazer bolo e ele entrou no clima. Chegou a hora do parquinho.

Sugeri para o menino que fizesse o desenho para sua mãe e enquanto estivesse no parquinho seu pão ficaria esperando por ele junto com o desenho. Ele atendeu a minha sugestão. (observação no campo, 15/09/2012)

Desmembrarei esse evento em partes para relacioná-los com alguns conceitos apontados no texto de Benjamin: *Fiquei um bom tempo com João Victor no colo. Ele com o pão na mão dizia que não gostava de nada do que eu lhe perguntava: “gosta de escorrega?”, ele: “não”; “de bola?”; “não”, “de leite?” (dizia não e tomava o leite servido por Vilma).*”

Deve-se esclarecer que a “pintura” aqui relatada referia-se a uma folha fotocopiada de um girassol que deveria ser pintada pela criança e ser presenteada para a mãe. Foi uma atividade proposta após a leitura de uma história sobre o girassol. As atividades foram pensadas sob a base da concepção do adulto visando “desenvolver a criança cognitivamente” e a alusão à mãe foi uma estratégia das

³⁸ Os nomes são fictícios para preservação da identidade das pessoas

profissionais para que as crianças realizassem o “trabalhinho”, como foi nomeada a atividade. Enquanto alguns pintavam, as profissionais testavam seus conhecimentos a respeito de conceitos de objetos, reconhecimento de cores etc.

Relaciono esse movimento do adulto ao que Benjamin se refere “ao pedantismo sobre a produção de objetos”. Seriam propostas pensadas “para servir à criança” ou para induzi-la a fazer aquilo que o adulto quer, no tempo cronológico definido por ele e para testar sua competência cognitiva? Em outro trecho é possível fazer um contraponto dessa questão do tempo cronológico: *Peguei em sua mão e enumerei em seus dedos o que faria: “Você vai brincar, ir ao parquinho, desenhar para a mãe e quando o pai e a mãe saírem do trabalho virão buscar você”. Parece que isso deu certo conforto.*

Fazendo um paralelo com a declaração de Benjamin: *“É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível.”*, marcar o tempo vivido ou o que virá a ser vivido utilizando seus próprios dedos fez mais sentido para o menino. As ações materializadas em seus dedinhos talvez sejam uma *“atuação sobre as coisas de maneira visível”* e compreensível, desde que acompanhadas pela escuta de suas interrogações sobre a experiência. Esse tempo possivelmente organiza seus sentimentos e não o tempo marcado por ações rotineiras se tomadas como atividades dissociadas das necessidades da criança. Se elas devem existir para a organização do trabalho, não podem aprisionar a criança às demandas do adulto. Como incluir a experiência infantil com o espaço e o tempo da criança, que é de outra ordem, como Benjamin nos ensina? Como incluir na linguagem pedagógica, em suas teorias e técnicas, a dimensão do sensível que a criança nos convida a experimentar?

Acrescento à citação pertinente a atuação das crianças sobre “as coisas” a que Benjamin se refere no trecho a seguir:

“Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação”. (BENJAMIM, 1987, p.77).

Trago outro fragmento de minha observação para reflexão: *Daiane havia tirado os legos e brincava de encaixar.* (...) “Brincamos de fazer comida (e de fazer o lego sumir e reaparecer). Fingi fazer bolo e ele entrou no clima. Chegou a hora do parquinho”.

Essas crianças criaram brincadeiras aparentemente de “incoerentes relações”. Não explicaram seu significado, mas não era isso que importava. Suas ações, a utilização dos brinquedos, eram exatamente os recursos que possuíam para compreender o mundo. Usando as coisas, mais que as palavras, só a elas pertencem o sentido.

Corsaro também contribui nessa reflexão enfocando a rotina no sentido de que toda a produção e participação cultural se dão no âmbito coletivo. Segundo ele, a rotina na relação adulto - criança se processa de maneira que as informações culturais fornecidas nessa interação estão permeadas de ansiedades, ambiguidades e/ou conflitos. Isto se dá, por um lado porque o adulto possui uma posição de poder frente à criança, cognitiva e afetivamente imatura e, por outro, dela deriva ao fato de ficar exposta a uma avalanche de informações culturais, que deve processar. Contudo, para além da resolução dessas situações entre adulto - criança, é na cultura de pares que ela procura dar sentido ao que vivencia e ainda pode ser um movimento de resistência ao mundo adulto (CORSARO, 2011, p. 128/ 129). Há que se levar em conta que se o professor apreendesse esse mecanismo, possivelmente haveria mais oportunidades criativas e enriquecedoras nessa interação.

Retornando a observação no campo, *o menino segurava um pãozinho trazido de casa e não o largava por nada.* Não foi a primeira vez que presenciei uma criança segurando um pãozinho trazido de casa. Houve outra situação semelhante no EDI, na semana em que a instituição recebia as crianças novas. Outro objeto muito presente em minhas observações eram as mochilas que as crianças procuravam insistentemente manter junto a si.

Esses “instrumentos”, no sentido que Benjamin define na obra *Canteiro de Obras*, assim como outros utilizados no momento em que as crianças estão em sala, poderiam ser mais valorizados. Se considerarmos que não se tratam de meros objetos, mas coisas, restos reconhecíveis de suas próprias vidas, talvez lhe ofereçam segurança nesse mundo tão novo.

Apresentarei a seguir, outros eventos que aludem a respeito desses objetos e que poderão trazer reflexões para o estudo.

EDI, Maternal I 40 (de 2 anos a 2 anos e 11 meses) – haviam 8 crianças e duas agentes.

Claudio chora muito e o amigo, ainda de chupeta, tenta consolá-lo, mas ele não aceita aproximação.

Uma menina chama a amiga “Biele vem cá” – quer montar um quebra cabeça com bichinhos.

Quando cheguei na sala estavam trabalhando com esses bichinhos. A agente perguntava “que bichinho é esse?”. Ela vira para mim e diz : “como elas já sabem reconhecer os animais!”

Uma menina oferece um caminhão para Claudio, mas ele estava muito desconfiado. Olha a caixa de brinquedos, faz uma inspeção, mas desiste de se animar.

Dois estão conversando com telefone de brinquedo. Não dá para entender direito o que dizem, mas o nome “mãe” está presente.

Claudio chora praticamente o tempo todo e o de chupeta, de vez enquanto tenta colocar a mochila nas costas. Uma agente se aproxima de Claudio e diz “Que foi meu gato, não precisa chorar” e se afasta de novo.

Em um determinado momento, as crianças brincam embaixo da mesa, uma com telefone, outras conversam a linguagem do riso. Embaixo da mesa há formas geométricas que as crianças contornavam com os dedinhos e riem. Claudio continuava isolado, chorando perto da porta.

O de chupeta brinca sem interagir muito com o grupo, mas é curioso e experimenta várias coisas com os brinquedos: joga os encaixes, roda panelinhas, etc.

Claudio estava com um pedaço de pão na mão e não desgrudava dele. Só reparei quando a agente chamou a atenção disso interpretando: “é como se fosse uma parte dele,né?”. Ele pede a mochila, mas a agente não colocou em suas costas e ele cai no chão batendo com a cabeça. A agente disse: “a mãe falou que ele faz isso em casa também”

Enquanto o drama de Claudio se arrastava, Ana achou sua chupeta, a chupou o quanto quis e a guardou em sua mochila depois de se satisfazer.

A agente comenta que as crianças dessa turma vieram do berçário, “para elas também tudo é diferente.”

As crianças conversam, brincam em conjunto, compartilham brinquedos. Uma delas chamou a amiga de boba e ela foi reclamar. (observação no campo, 07/02/2012)

Castro, (2009) tece comentários sobre as obras de Benjamin, dentre elas, *Caçando Borboletas*, discutindo conceitos, como a doutrina da semelhança, a linguagem, o tempo e o espaço na visão benjaminiana. Neste ensaio, a autora aponta para premissas relevantes.

Logo de início cita o texto “A doutrina das semelhanças” (BENJAMIN,1933, apud CASTRO, 2009) e aprofunda a análise articulando o sentido de semelhança e a faculdade mimética, tão presente nas brincadeiras infantis. Segundo ela, para o filósofo, entender o significado de semelhança é ultrapassar a relação de reprodução do que parece ser parecido, ou interpretar a natureza da maneira com que o iluminismo sedimentou na mentalidade científica, mas ao contrário, há que se buscar nas experiências extrassensíveis, imateriais, expressa não na previsibilidade do que parece ser conhecido, semelhante, mas no intercâmbio entre o humano e o mundo. Benjamin diz que a faculdade mimética está presente na imitação que as crianças fazem das pessoas e das coisas. Diz Castro que para o autor: *talvez não exista nenhuma função superior do humano que não seja, decisivamente, codeterminada pela faculdade mimética que tem na brincadeira infantil a sua escola.* (2009, p.206).

Refere-se também à obra “Sobre o programa para uma filosofia por vir” (BENJAMIN,1918, apud CASTRO, 2009). Segundo a autora, nesse ensaio, Benjamin disserta sobre a filosofia da experiência. Está a experiência por vir na dimensão do extrassensível, ultrapassa o conhecimento por meio da cognição. Neste sentido, abrange a inconsciência, o corpo em comunhão com a natureza, o macro e microcosmos.

Castro esclarece que:

a valorização da exterioridade, que se faz em movimento de evasão, de entrega total às minúcias da realidade concreta, onde a intenção subjetiva se apaga no objeto e o pensamento, agarrado à coisa, transforma-se em tatear, em um cheirar e saborear, numa espécie de “empirismo delicado” (...) (2009, p.208)

É nesta perspectiva que os eventos observados das crianças assumem sua riqueza. Não se trata da mera manipulação de objetos, de experimentar apenas para conhecer, mas de *entrega às minúcias da realidade concreta*. A mochila, o pão, os brinquedos, a chupeta se misturam numa confusão mimética, num tatear, cheirar, saborear, que colocam a existência em caminhos entrecruzados com o real e o mágico, entre o concreto e o abstrato e fundamentalmente, entre o subjetivo, interno e externo. Seria a possibilidade de apreender a “língua pura como cristal” (CASTRO, 2009, p. 209). Para Benjamin, a linguagem vai além da simples significação, não é utilitária, mas é a *essência linguística das próprias coisas*, ou seja, é uma linguagem

impregnada de sentidos que ultrapassa a linguagem dos homens, mas ao mesmo tempo o conecta a experiência mística com as coisas por meio de semelhanças.

A concepção de subjetividade atinge outra dimensão partindo do aspecto a que a autora toma como “potência de mimetização” (CASTRO, 2009, p.209). Comenta que:

Fazer justiça ao estatuto filosófico da ideia de infância em Benjamim é concebê-la como uma investigação dos limites da objetividade, onde esta se constitui a partir daquilo que a ultrapassa. Encontrar o lugar lógico da infância em sua relação com a experiência histórica e linguística. Ou seja, a infância tematiza como uma “experiência transcendental” do espaço, do tempo e da linguagem.” (2009,p. 209)

Embora esse comentário seja revestido de grande complexidade, uma vez que coloca a infância de maneira alegórica, para abordar as concepções filosóficas benjaminianas sobre o conceito de história e linguagem, há como fazer aproximações com o que desenvolvo nesta dissertação se situar a criança concreta relacionando-a com *a experiência transcendental, do espaço, do tempo e da linguagem*. Castro aborda o tema sobre o limite da subjetividade, trazendo algumas reflexões que questionam a localização entre o dentro e fora com limites precisos, de dimensões quantificáveis, mas ao contrário, tomando a experiência da infância compreendida em sua dimensão topológica, ou seja, tendo um caráter mais qualificável. Isso quer dizer que, entre a criança e as coisas, embora não haja uma transformação real, há uma mistura, uma troca viva, expressa pelo mimetismo, que vai pautando a existência humana. Seria a experiência que contribui para a constituição de um estado subjetivo.

Nesse sentido, retomando as observações, seria interessante fazer um contraponto entre o tempo cronológico das atividades pedagógicas propostas com a temporalidade da experiência da criança. Para tal, apresento mais um evento:

EDI Maternal I 41 (de 2 anos a 2 anos e 11 meses)– são 10 crianças – 3 profissionais.

Chega uma criança fora do horário e parece atrapalhar a rotina.

Desde que cheguei, Rui estava chorando. Mesmo na hora em que fazia o trabalho (pintando o palhaço) ficava com cara triste. As professoras estavam divididas entre ajudar na pintura e troca de fraldas, além de levar para fazer xixi os que não têm

fraldas. O choro de Rui parecia não ser um motivo de atenção maior.

Rui continuava a chorar. Ele é da creche desde o ano passado e segundo a professora, sempre chorou assim. Uma menina muito esperta me mostrou a boneca, me deu “batata” que ela cozinhou e saiu correndo dizendo que ia pintar o palhaço. A professora chamava um por um para pintar o palhaço previamente impresso. A agente auxiliar de creche a ajudava nessa tarefa, limpando o dedinho da criança que a professora sujava com guache e direcionava onde a criança deveria pintar e depois de limpo o dedo, tornava a sujar com outra cor.

Quando a professora propôs massinha, Rui ficou na expectativa, arrastou a cadeira para outra mesa (parecia cadeira cativa – é o território). Mas a agente a recolocou no lugar. Agora está concentrado, trabalhando.

Livro de histórias – acabou a atividade com massinha e distribuíram livros. Rui tornou a ficar alheio. Folheou um pouco o livro de pano e se desinteressou. As crianças que estavam a minha frente ficavam abanando o livro, olhavam as figuras, mas não havia interesse.

Hora do almoço.

Passei o olho na outra turma de maternal e vi que a agente pedia para que as crianças abaixassem a cabeça na mesa, provavelmente para esperar a hora do almoço ou esperar arrumação dos colchonetes. (observação no campo, 13/02/2012)

Fica patente na descrição desse evento o modo de fazer a criança trabalhar, marcando o tempo pela produção, cronometrando suas ações, desconectado da experiência em si.

Numa vertente filosófica, no que tange à produtividade na relação espaço-temporal, Castro (2009) contribui para essa reflexão ao afirmar que Benjamin realiza uma “*dupla destruição*”:

“uma destruição do espaço como lugar vazio em que encontramos as figuras já dadas pela percepção consciente; uma ruptura do tempo em sua linearidade cronológica, homogênea e vazia; e um esfacelamento das significações habituais da linguagem, uma “des-semantização das coisas e das relações.” (2009, p.215)

Em uma perspectiva sociológica, Corsaro (2011) apresenta algumas ponderações de Qvortrup em relação à contribuição da infância na manutenção estrutural da sociedade. Na sociedade industrial moderna, a escolarização seria o *trabalho da criança* (2011, p.47), pois garantiria a *saúde econômica da sociedade* além de considerar que criança e professor cumprem a função de coprodutores do

conhecimento. Ao expor as ideias de Qvortrup, foca em uma questão muito importante. – os adultos não reconhecem a perspectiva da escolarização como trabalho porque há um mecanismo burocratizado que transforma “crianças imaturas e não qualificadas em adultos produtivos”. (2011, p.48). Com isso, argumenta Corsaro, *o foco é preparar a criança para seu futuro como adulto, em vez de apreciara suas contribuições no presente* (idem, ibidem).

Nesse evento percebem-se movimentos das crianças que parecem desafiar a repetição de ações por meio de algumas atitudes que expressam a resistência a entrar nesse ritmo como, por exemplo, o abano dos livros de pano, o choro e distanciamento de Rui quando lhe propuseram uma atividade que não lhe interessava. A questão é que para além dessas possibilidades desafiadoras, o tempo e o espaço tomado na forma da linearidade, como marco cadenciado de ações para que o tempo passe mais rápido, remete a um “*espaço vazio*”, onde provavelmente o adulto não consegue captar a dimensão do sensível que a criança permanentemente apresenta.

Para além da dimensão subjetiva há que se pensar no sentido que esse processo tem em relação à rotina. No texto de Corsaro e Molinari no qual Motta faz tradução livre, (mimeo, 2009), há uma discussão sobre o conceito de *ajuste secundário* de Goffman, que significa:

qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega significados não autorizados (...), contornando assim os pressupostos da organização sobre o que ele deve fazer ou ter e, portanto, o que ele deveria ser (GOFFMAN, 1961,p.189, apud mimeo, MOTTA, 2009, p.18).

Aproximando esse conceito a condutas das crianças frente às regras impostas pelos adultos, esses pesquisadores descobriram que elas o fazem por vários motivos: (1) uma estratégia para terem controle sobre suas vidas, (2) para reagirem às regras impostas pela organização que interferem na autonomia infantil. Diante desses parâmetros, seria possível ponderar que a tenacidade das crianças em não colocarem as mochilas penduradas conforme as regras, ou manusear os livros de maneira não habitual, como esperavam que fizessem, poderia tomar esse sentido. Talvez fosse interessante dar relevo a essas atitudes “desviantes”, pois se valorizadas, poderiam ser recursos de flexibilização das próprias regras contidas na rotina que são utilizadas irrefletidamente.

4.1.2 Choro e colo: a invisibilidade desses aspectos na rotina

Outra questão observada chama a atenção, de modo particular, a maneira como o choro é tratado pelos adultos, sejam eles os que estão diretamente em contato com as crianças em sala, assim como os gestores das creches e os responsáveis. Alguns comentários feitos apontam para a necessidade de problematizar essa questão:

Na saída de uma bebe do EDI, o pai perguntou à agente se ela chorou. A agente respondeu: “chorou normal. No início chora mesmo é normal”. (observação no campo, 06/02/2012)
Uma bebê de 7 meses, surda está há 4 dias na creche e só quer colo. A agente comenta: “agente acha que ela chora por conta da agitação e por ser surda, mas come bem. O choro é normal, mas dá pena deixá-la sem colo”. (observação no campo, 05/03/2012)

Na leitura dessas duas agentes auxiliares de creche, o choro é caracterizado como “normal”, como se ele fizesse parte integrante da rotina no processo de adaptação e, deste modo, nenhuma atenção especial deveria ser dispensada ao fato. Quando a criança para de chorar é sinal de que já está adaptada. No relato do segundo evento, o fato da bebê ser surda a deixa vulnerável e justifica a necessidade de colo, ou seja, pela peculiaridade do caso o acolhimento do choro é lícito, e não o choro em si.

O “colo” é outra questão de reflexão e está diretamente associado ao choro, mas reporta a outras significações. Na fala da agente do último evento descrito, o colo dado a bebê surda é justificado, quase como se não fosse permitido em situações isentas de peculiaridades. Normalmente, nos comentários das gestoras do EDI e profissionais das duas instituições pesquisadas, o colo está diretamente associado à “criança mimada” pela “mãe” e diferentemente do choro, não faz parte da rotina institucional. Apresento alguns eventos:

Fui à secretaria falar com diretora adjunta. Comentei sobre duas crianças que choraram muito. Ela falou: “deve ser o Caíque. A mãe é sozinha com ele, aí já viu, né? Acostumou com ela e ele chora porque não está acostumado.” (observação no campo, 05/03/2012)

Poderíamos inferir que esse segundo “acostumado” parece se remeter à rotina da instituição, e que “se acostumar” implica em se enquadrar no sistema institucional, muito diferente e distanciado dos vínculos afetivos construídos na família.

O colo associado à criança mimada, o choro como normatizado trazem para o cenário de discussão o processo de transição quando não se leva em conta esses aspectos como inevitáveis, como acontecimentos que deveriam ser respeitados e previstos para que a criança se sinta confortada, acolhida em seu tempo, num espaço desconhecido. Outro evento no EDI reforça a questão:

Caíque pega a mochila, olha para mim e aponta para a porta. Olho para ele e digo que ainda ela não vem. Ele olha para o vidro e diz “mamãe”. Fica na espera e mais uma vez chama pela mãe e se dá conta que ela não vem e cai no pranto. A agente se aproxima e fala para ele não chorar “eu não falei que ia telefonar para sua mãe?” (observação no campo, 27/02/2012)

Não é apenas o tempo de espera associado à rotina, às atividades pedagógicas identificadas como “trabalhinhos”, mas é um tempo vazio. Nesse momento, o que importa está em outro lugar, na mãe, na vida que essas crianças conhecem, em outros contextos.

Percebe-se que a instituição não trabalha com a possibilidade de utilizar eventos que preparem a criança para esse momento, ou seja, não utiliza estratégias coletivas cuja importância Corsaro assinala. Do mesmo modo, a rotina sistematizada no EDI dificulta a relação dialógica adulta-criança, a recriação de produções de conhecimentos compartilhados para tornar a rotina viva.

Fica assim a questão: a rotina é inerente à dinâmica institucional, mas como abrir espaço para a dimensão da experiência sensível, encarnada no brincar e possibilitar experiências de encontro em um momento tão delicado e único como é o do ingresso da criança na creche?

4.2 A função social e educacional da creche: gestão e interlocução com as famílias.

Logo no início do ano letivo, quando estava no ônibus com destino ao EDI para observar a entrada das crianças, ouvi na cadeira atrás de mim o seguinte diálogo: *“Promete para a mamãe que não vai chorar? Mamãe vai trabalhar. Não vai encher os ouvidos da tia, tá? Elas não merecem isso. Depois tem seus amiguinhos. Depois vou buscar e aí a gente brinca junto”*. (observação no campo, 13/02/2012)

Fiquei curiosa e olhei disfarçadamente para trás e vi uma criança de aproximadamente um ano, com sua chupeta na boca aninhada no colo da mãe. Essa cena me afetou profundamente. Primeiro porque pensei no lugar que a criança é colocada na dinâmica institucional. Na fala da mãe, sua filha seria inconveniente frente a uma profissional que *não merece* ser incomodada, ou seja, a creche não foi criada para ela. Talvez aquela mãe quisesse avisar à filha que não havia outro remédio que não fosse colocá-la na creche, mas quando se reencontrassem o prazer estaria de volta. Por outro lado, ela explicita seu desejo de que sua filha seja acolhida pelos amigos, se sinta pertencente àquele espaço.

Amorim (2007) pondera que é necessário o pesquisador se debruçar sobre o discurso produzido para que o trabalho de conceitualização e objetivação se processem.

Segundo essa autora, reconhecer um discurso diverso e um sentido singular não deve impedir que se examine a relação de forças desiguais que o produziu e que o atravessa. (KRAMER, 2007). Essa questão dá relevância em referenciar o contexto sócio-histórico e cultural do sujeito pesquisado. Acompanhando essas premissas, reporto-me aos discursos das famílias extraídas nas entrevistas coletivas³⁹, nas observações das reuniões de pais e dos atores institucionais, em vista a captar o que na singularidade pode ser extraído para estudo da interação família/ instituição.

Como assinala Kramer (2007), na entrevista coletiva o diálogo entre o grupo é rico, onde narrativas de experiências, exposições de ideias divergentes fluem com intensidade, permitindo a escuta entre seus membros, além de ser uma oportunidade de reflexão sobre concepções e possíveis reformulações sobre

³⁹ As perguntas das duas entrevistas efetuadas estão documentadas nos anexos I e II. No EDI, participaram 13 pessoas e no PIC oito.

crenças e valores. Além disso, na entrevista a autoridade e o poder do pesquisador parece se diluir, os conhecimentos são compartilhados e como diz a autora: “a diversidade é percebida face a face” (2007: 64).

Os motivos pelos quais os responsáveis buscam a institucionalização dos filhos são variados: “Pelo desenvolvimento do meu filho. Aqui tem brincadeira, as atividades ajudam a criar a coordenação motora, já consegue pegar numa coisa e fazer desenho. Tem o desenvolvimento da autonomia”. (entrevista coletiva, EDI 31/03/2012)

A responsável de uma menina de 3 anos comentou: “Minha filha presta atenção no que a professora pede. Outro dia pediu o jornal para trazer para a creche porque a professora estava trabalhando os nomes” (entrevista coletiva, EDI 31/03/2012)

Essa posição aparece também numa reunião do PIC, ocasião em que a diretora adjunta perguntou sobre a expectativa dos responsáveis ao inscreverem os filhos no programa: “meu filho é tímido, tudo é novo. Quero que ele curta, se desenvolva e que tenha companhia de outras crianças”. (observação no campo, 05/05/2012)

Outro valor expresso, tanto no EDI quanto no PIC relaciona-se à confiança nas equipes: “Pagava uma pessoa para tomar conta do meu filho. Comprava comida e via que ele estava sempre magro. Na creche ele está bem. Quando ele chega bem em casa, sei que está sendo bem tratado” (entrevista coletiva PIC, 24/11/2012).

No EDI disseram que mesmo que não trabalhassem colocariam os filhos – valorizam o trabalho desenvolvido: “mesmo que não trabalhasse, com certeza colocaria meu filho” (entrevista coletiva, EDI 31/03/2012).

A confiança é um atributo que toca em questões associadas à constituição subjetiva do sujeito e trás em seu bojo uma série de propriedades envolvendo as interações interpessoais e a condução dessas relações para caminhos que poderão desencadear ou não mudanças cognitivas, afetivas e sociais.

Tedesco (2004) trás interessantes contribuições referindo-se a um novo modelo de política educativa associado à equidade de oportunidades defendendo a ideia de que há que se levar em conta o desenvolvimento de uma “*política da subjetividade*” nas ações que pretendam atingir as desigualdades sociais. Embora se refira diretamente a atenção ao educando, é possível fazer uma articulação com as questões aqui tratadas. Dentre as estratégias dessa política educativa, um dos

elementos a ser levado em conta é a confiança. No aspecto pessoal a construção da representação de si mesmo e dos outros é lenta e sólida. Nessa construção, quando as representações são tingidas por estigmas sociais, são duráveis e de difícil modificação (TEDESCO, 2004, p.571). Neste sentido, é possível identificar nos discursos a expressão dessa problemática.

As gestoras do EDI apresentaram concepções a cerca das famílias que desqualificam o reconhecimento que estas demonstraram sobre o valor da creche para os filhos, bem como a confiança que depositam nos profissionais:

Queixou-se de um pai que reclamou com a creche o fato de ter juntado algumas crianças por conta da greve de ônibus de Niterói. Repete: “vou começar a reunião dizendo que a creche é para as crianças. As professoras e pais vêm depois.” (observação de campo, 31/03/2012)

Esse enunciado pronunciado pela diretora repetiu-se em situações em que parecia se defender de questionamentos dos pais sobre algum assunto específico. Há também comentários dessas gestoras do EDI sobre responsáveis considerados “malucos” ou “criadores de caso”, quando cobram alguma posição das mesmas.

Além do desejo de ver o desenvolvimento das crianças, o valor do trabalho também era comentado pelas famílias, sendo que essa questão envolve uma série de significações condensadas.

O fato da mulher trabalhar ou não e conseguir vaga na creche surge com sentidos contraditórios e até mesmo expressam posições ideológicas que perpassam as relação de poder.

Quanto a essa questão, tanto no EDI quanto no PIC, ouvi comentários interessantes das gestoras:

Ao se referir à proximidade de moradia, a diretora adjunta do EDI comentou: “Eu acho que o EDI tinha que ser para as mães que trabalham e próximo de casa. Tem mães que conseguem vaga, mas ficam em casa. Querem se livrar da criança”. Comentei sobre a creche como direito da criança. Ela contra argumentou: “É um direito sem democracia”. (observação no campo, 18/06/2012).

A diretora que acompanha o PIC, ao responder a pergunta de uma mãe sobre a prioridade para ingresso na creche:

Infelizmente as mães que trabalham deveriam ser as primeiras. Sugeriu que as responsáveis se mobilizassem para fazer um abaixo assinado na rede, “quem sabe vocês conseguem?”. Fazem alguns comentários sobre as mães que conseguem e vão para a praia. (observação no campo, 10/11/2012).

No final do ano letivo de 2012, quando os responsáveis eram orientados para as matrículas, alguns deles se queixavam que as creches deveriam dar prioridade às “mães que trabalham”.

Há uma sobreposição de problemáticas nas entrelinhas desses textos que não será possível aprofundar neste estudo, mas é importante dar relevo a essa lógica de que a creche ainda é utilitária. É uma relação quase determinista: se não trabalha, logo não tem direito, é mãe irresponsável que não quer saber dos filhos, como se a mulher que fica em casa não tivesse muitas responsabilidades e tarefas. Ao contrário, se trabalha, reconhece-se sua posição de mulher/ mãe que luta pela subsistência de sua prole e portanto, o direito à creche é legítimo. Acima de tudo, nesses discursos não se reconhece que a creche é um direito da criança. Até mesmo estas, quando perguntavam por suas mães no processo de adaptação, as profissionais respondiam que estavam trabalhando. Passavam a repetir “Cadê mamãe? Foi tabaiá.” Deste modo, é justificável deixá-las na creche e é assim que os adultos procuravam confortá-las.

4.2.1 Entre o individual e o coletivo, onde se delimita a desigualdade e a exclusão na contemporaneidade?

Outra questão relevante a ser abordada, e que de alguma maneira relaciona-se à problemática anterior, refere-se aos novos *mecanismos culturais e da economia do conhecimento* (TEDESCO, 2004, p. 565). Diferentemente do modelo tradicional dos sistemas educativos que visam a homogeneização da oferta, a perspectiva atual mira na demanda da clientela, na busca de acompanhar as mudanças que a tecnologia e o mercado impõem (seria o caso do desenvolvimento tecnológico impactando na configuração educacional e de mercado). No entendimento de Tedesco, na medida em que o modelo se volta para a demanda, há uma maior

fragmentação, diferenciação e separação. O autor pondera que: “Según este planteo, para formular una demanda es necesario dominar los códigos de acceso al mundo (idem)”. Dito de outro modo, o detentor desses códigos criam demandas e, portanto, o que vem primeiro seria a oferta, para a *emancipação e desenvolvimento pessoal*, em vista a definir os marcos de referências e ampliação de escolhas. Contudo, o que acontece com os que estão fora desse grupo?

O mesmo autor elucida a discussão atual sobre uma *nova desigualdade* (2004,p.567). Diz ele que enquanto na concepção tradicional, a desigualdade se definia como *inter-categorial*, hoje é *intra-categorial*. Essa mudança de perspectiva trás consequências no modo de subjetivação. Enquanto antes a desigualdade era sentida no âmbito coletivo, delimitado entre as classes sociais, por exemplo, atualmente é vivida como um sofrimento mais pessoal e não associado a uma problemática social, ou econômica ou ainda estrutural. Tedesto esclarece que:

Paradójicamente, este mayor sufrimiento subjetivo está acompañado por una legitimidad mucho más fuerte de la desigualdad en el plano público y social. En la medida que se privatizan las responsabilidades de la desigualdad social, se vuelven más opacas las responsabilidades públicas.(TEDESCO, 2004, p.567)

Essa análise é muito importante para a compreensão de atitudes e falas expressas pelas famílias e atores institucionais.

Num dia de observação em sala, no EDI, ouvi o seguinte comentário das agentes auxiliares de creche: “*criança desenvolve muito na creche*”. “*É, eles pareciam uns bichinhos, queriam bater na gente. Agora estão outros*” (observação de campo,07/02/2012).

Em um dia de reunião com as famílias no EDI, um pai comentou com a diretora:

“Eu sei que vocês são ótimas, os pais é que não abrem a boca para reclamar, mas vocês poderiam mandar uma carta reclamando do tamanho das blusas do uniforme que a prefeitura dá.” A diretora levanta a voz polidamente e repete o que havia dito quanto aos números recebidos e começa a falar: “é claro que a gente manda ofício. Aqui a gente faz. Somos representantes de vocês famílias. Esse espaço é público, nós apenas administramos o que é de vocês” (observação no campo,05/05/2012) .

Essa gestora produzia um discurso político com os pais para manter a simpatia e aliados, mas em muitas situações percebeu-se que as estratégias de organização e proposta das reuniões tinham um cunho puramente informativo, burocratizado e atendia a determinação verticalizada da secretaria, sem possibilidade de criticidade, seja por parte da equipe, seja pelos responsáveis. Nessa dinâmica, o que menos importava eram as crianças ou as famílias.

Neste sentido, é importante relatar a (não) interlocução com as famílias no início de relacionamento e na ocasião em que inscreviam as crianças para participarem do sorteio no final do ano, para serem matriculadas na rede regular de ensino.

Os primeiros dias do ano letivo se passaram e apenas um mês depois é que ocorreu uma reunião. Por outro lado não observei nenhum responsável questionando isso. Eles pareciam “conformados” com essa dinâmica. A diretora adjunta havia comentado comigo sobre uma data de reunião após o carnaval de 2012. Quando perguntei a respeito à diretora, surpreendeu-se:

Ela arregalou o olho e falou “Ai meu Deus, que reunião? Mais essa, não!” Dirigi a pergunta à adjunta que parece ter se dado conta dessa programação e me respondeu “Deixei por conta das PEIs. Me faz um favor, pergunte a PEI da turma 40”. Fui até aporta e perguntei à professora. Ela me disse que não tinha nada programado (observação no campo, 13/02/2012).

No final do ano de 2012, o EDI e a creche que aderiu ao PIC estavam envolvidas no processo de inscrição das crianças para o sorteio. Se sorteadas conseguiriam ser matriculadas na rede regular de ensino. Como já foi discutido, há uma relação de prioridades que facilita ou não o acesso à vaga. As gestoras do PIC detalharam cuidadosamente como as famílias deveriam proceder, fornecendo documentos que necessitariam para tal inscrição. Ao chegar no EDI, percebi que uma professora estava preenchendo o formulário com um responsável⁴⁰. Perguntei à diretora se haviam responsáveis oriundos do PIC. Recebi a seguinte resposta:

Disse que não receberam ninguém. Estranhei e tentei puxar mais informação. Tanto a diretora quanto a adjunta sustentaram que nenhuma instituição de outras unidades do entorno trabalharam com o PIC porque os pais não se interessam em colocar a criança apenas nos fins de semanas.

⁴⁰ Esse formulário encontra-se nos apêndices I e II.

Tentei esclarecer que não se tratava de responsáveis apenas dessas unidades, mas poderia ser que tenham participado do PIC em instituições de outros locais e se viessem tentar a sorte neste EDI teriam prioridade. Percebi que não estavam levando isso em conta e começaram a olhar a ficha analisando-a em seus detalhes. Nesse momento, chega a professora que ajudava na inscrição e comentou ter preenchido uma ficha cuja criança havia frequentado o PIC em Laranjeiras. A diretora ficou desconcertada e começou a fazer crítica à ficha, endoçada pela adjunta. (observação no campo, 24/11/2012).

Neste mesmo dia fui até a outra instituição da pesquisa e tive a oportunidade de ser esclarecida pela diretora como procedia a inscrição.

As famílias que participaram do PIC, independente de que unidade de ensino fosse, teriam que ter registrado essa informação na ficha de inscrição. A declaração fornecida pela creche é um comprovante de participação no programa. O responsável pode se inscrever em várias unidades e optar por até cinco instituições, por ordem de interesse. Todos os gestores foram orientados para essa inscrição, mas há locais que não perguntam se o responsável tem benefícios sociais ou se participaram do PIC. (observação no campo, 24/11/2012).

Essa questão toca diretamente na gestão de cada instituição e a forma como as famílias são tratadas. Se há um mecanismo excludente nas estratégias políticas em nível macropolítico, como já discutido, no nível micro, pode-se constatar que, dependendo do interesse e motivação da gestão, há possibilidade de reprodução desse mecanismo.

O mesmo acontecia com os profissionais da saúde da Clínica da Família e também com os que dinamizavam o PIC, com exceção das gestoras daquela creche.

Na Clínica da Família, em uma reunião, o dentista comentou: *“quem tem cárie, a culpa é do responsável ou do educador”*. Uma avó tentou dizer que a culpa não era de ninguém, mas que a neta mamou no peito por muito tempo. O dentista não deu escuta para isso (observação de campo, 29/09/2012).

Entretanto, apesar desse distanciamento e descaso com a população atendida, em relação ao discurso das famílias, havia o reconhecimento explícito e elogios pelo ingresso da criança na creche. Na entrevista coletiva no EDI, a mãe de um menino de 1 ano e 4 meses, recém matriculado comenta que: “Por mais que você fica com a preocupação, com o coração apertado, a gente conversa com a

diretora e com a professora. Teu filho tá firme num lugar. Agora tô mais tranquila” (entrevista coletiva, EDI 31/03/2012).

A institucionalização da criança propicia assim, uma possibilidade de experiências identificadas com crescimento, mesmo que haja um custo para essa conquista. Nas observações realizadas, ficava impressionada com o tempo que essas pessoas esperavam até iniciarem as reuniões, a falta de planejamento das mesmas, principalmente na instituição que elas já tinham as vagas de seus filhos garantidas. Também no EDI elas tinham que estar presente para garantir a frequência e manterem o benefício do Programa Bolsa Família. Uma situação emblemática sobre esse descaso se reflete quando fui combinar com a diretora do EDI, a entrevista coletiva. Disse-me: “Eu dou a reunião, coloco você na pauta, você se apresenta rapidinho e depois da reunião você conversa. Se eu abrir para a conversa, eles falam e não acaba mais.” Contraditoriamente, ao lhe perguntar até que horas poderia ficar, disse-me que sempre terminava antes das 11, pois os pais ficavam impacientes para acabar logo, fato que não ocorreu na entrevista, todos ficaram envolvidos com a conversa.

Para finalizar essa discussão, tomo a fala de uma avó, analfabeta que, em solicitação da diretora do EDI, no final do ano letivo, deveria escrever sua avaliação sobre o trabalho desenvolvido. A senhora pediu a sua companheira que registrasse no papel as seguintes palavras: “fui muito bem tratada e meu neto também” (observação no campo, 15/12/2012).

Na perspectiva de pesquisadora, esse evento sintetiza o aspecto da privatização da desigualdade apresentado por Tedesco, e demarca as relações de forças desiguais que atravessam o discurso como Amorim esclarece.

Retomando Tedesco (2004), ao expor a “políticas da subjetividade”, faz uma comparação entre as políticas que tendem a massificar as ações em contraste com aquelas que buscam a “personalização das ações” (2004, p.: 568). A massificação não intenta capilarizar o grupo social atendido, mas homogeneizá-lo, o que não se relaciona com o universalismo, muito menos com equidade pretendidas pela política educacional disposta para crianças de 0 a 6 anos se tomarmos os documentos oficiais como modelo.

Se for possível fazer uma aproximação desse posicionamento de Tedesco com a definição apresentada no documento que explica o que seria a *roda de conversa* pode-se inferir um sentido de investimento nessa “subjetividade coletiva”,

onde cada sujeito é visto para ser conhecido, havendo a possibilidade de ver o outro para conhecer, aprender e transformar questionamentos em aprendizado.

Nas observações das reuniões do PIC as gestoras mantinham uma preocupação em manter uma interação onde a escuta e o respeito ao outro estavam presente. Por outro lado, quando as reuniões eram coordenadas pelas professoras articuladoras ou pelos parceiros da saúde ou assistência, a busca de diálogo não estava muito presente.

Numa reunião do PIC com a diretora, houve uma quebra de protocolo. Ela não utilizou o vídeo que abordava a questão da literatura infantil preferindo ouvir das pessoas seu contato com histórias quando crianças e organizou as cadeiras em roda, fato que não ocorria nas reuniões com as outras responsáveis por essa tarefa. Essa questão é interessante porque como vimos, no documento oficial que descreve essa proposta, deveria ser essa configuração para incentivar o diálogo. Foi uma reunião muito rica de trocas e reflexões.

Em contraste com essa postura, a assistente social que coordenou as duas palestras ao longo do ano e a enfermeira que só o fez uma única vez, dirigiram a reunião parecendo buscar cumprir meta apenas, isto é, estavam preocupadas em colher assinatura dos presentes, tirar fotos e cumprir com a tarefa burocraticamente.

Da mesma forma as professoras articuladoras também agiam como se não acreditassem que o grupo de responsáveis tivesse algo a contribuir nas reuniões previamente planejadas. Na reunião de uma delas, por exemplo: *Término da reunião com os responsáveis. A PA comentou "Vocês falam muito pouco"*. Fiquei com a sensação que a ela estava animando o grupo com a quase certeza que não teria muita participação (observação no campo, 14/04/2012) .

Enfim, notei que as famílias, em muitas situações não são ouvidas e nem respeitadas em suas singularidades. Por outro lado valorizam o trabalho das instituições, mesmo que tenham que se submeter a ações massificadas, que parece priorizar mais o cumprimento de metas do que fazer valer os direitos sociais do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No lugar de pesquisadora, muitos eventos saltaram aos olhos, me afetaram e se tornaram material no qual me debrucei com afinco. O grande desafio foi cuidar para que o registro de observação se tornasse conhecimento, que, seguindo os princípios éticos e estéticos do ato, pudesse ser responsiva à realidade que me afetou sem, contudo, perder de vista o sentido alteritário da pesquisa. Amorim (2001) adverte que “não há trabalho de campo (...) que não se busque um interlocutor” (2001, p.16). Do mesmo modo, acrescenta que não há escrita na pesquisa que não se leve em conta a palavra do outro.

A materialidade da realidade excede a possibilidade do pesquisador falar sobre ela, escrutinizá-la, e é essa a riqueza que as ciências sociais e humanas nos brindam. Mais uma vez Amorim vem ao auxílio ao apresentar a abordagem dialógica que se aplica nas ciências humanas. Segundo a autora, o objeto da pesquisa que se pretende conhecer é “objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante” (2001,p.19). O pesquisador assume a autoria de discorrer sobre ele ao mesmo tempo em que participa diretamente dessa relação polifônica. Por outro lado, a autora inclui o silêncio como outra possibilidade de enunciação alteritária e é nesse interjogo de voz e silêncio, entre texto e subtexto que se produz o sentido. Conclui dizendo que: “É, portanto a espessura discursiva que se coloca aqui como horizonte e como limite da análise do texto de pesquisa, pois a construção de sentido de todo o discurso é por definição, inacabável” (AMORIM, 2001, p.19).

Muito há para ser explorado sobre a relação das famílias com a escola no que tange à institucionalização da infância e mesmo na tessitura das interações destas em vista à efetiva coresponsabilização quanto à formação integral da criança.

Pelas análises dos discursos das famílias, tanto nas entrevistas coletivas quanto nas observações realizadas, levanto alguns aspectos relevantes a serem apontados: (1) os responsáveis consideram a instituição creche como o primeiro acesso da criança à convivência com seus pares, e creditam na equipe, a responsabilidade do desenvolvimento de seus filhos. Muitos comentaram que nos lares, suas crianças não tinham convivência com outras crianças. (2) O acesso à creche oportuniza a família a aquisição de direitos sociais e ampliação de repertório

cultural. Segundo alguns pais, as crianças endereçam demandas de aspecto educacional e cultural que envolve o responsável e interrogam sobre a ampliação de conhecimentos. Outra questão é o fato dos responsáveis terem a oportunidade de retomarem a escolarização ou ingressarem no mercado de trabalho.

Paradoxalmente, as gestoras do EDI não valorizam o reconhecimento das famílias sobre a função promotora de direitos que a creche se reveste. Em contraposição a essa postura, as gestoras da creche que aderiu ao PIC, embora conscientes de que as famílias atendidas nesse programa não eram efetivamente pertencentes àquela instituição, uma vez que as crianças não estavam matriculadas em horário regular, reconheciam essa valorização e em alguns momentos assumiam posições que, sob alguns aspectos, desafiavam a estrutura burocrático-administrativa que o sistema do PIC impunha para fazer valer o acesso a tais direitos.

Diante dessas constatações, faz-se necessário reafirmar que estratégias políticas do poder público como é o caso do PIC não dão resolutividade às demandas reais da população, pois como foi apresentado nessa dissertação, o programa se utiliza de mecanismos de ampliação do atendimento em uma perspectiva “virtual”, já que computa na rede regular de ensino as crianças que usufruem do serviço apenas aos sábados. Além da fraude nesse sistema, seus fundamentos mantêm a política de precarização do serviço público para a população pobre. Como se constatou, houve mais inauguração de PIC do que instituições para atendimento no sistema regular e mesmo assim, o número de crianças que saíram do programa para a rede parece ser inexpressivo.

Em relação aos discursos produzidos pelas gestoras e funcionárias do EDI, percebia-se que as famílias eram colocadas como agentes que favoreciam a manutenção da máquina burocrático-administrativa da instituição. Dito de outro modo, as ações, sejam elas no momento de ingresso das crianças, sejam na organização das reuniões mensais com as famílias ou eventos festivos, o que se observou foi a realização das atividades exigidas pela Secretaria Municipal de Educação como única possibilidade de atuação, sem criticidade, de maneira automatizada, no sentido de cumprir com metas e tarefas. Essa atitude também se fez notar nas reuniões do PIC, quando coordenadas pelas professoras articuladoras, assistente social da Coordenadoria de Assistência Social e enfermeira do Programa Saúde da Família.

Há que se assinalar o modelo das *rodas de conversa* do PIC apresentado no documento oficial veiculado pela secretaria de educação e como este foi aplicado. Com exceção da gestora que, ao coordenar a reunião manteve um fluxo de diálogo rico e participativo, observou-se que os responsáveis por encaminhar essas reuniões utilizavam os vídeos informativos incluídos na proposta sem contextualizar a realidade das famílias, cujas informações se destinavam. Deste modo, assim como no EDI, as reuniões caracterizavam-se como informativas, “utilitárias”, monológicas, com o sentido de cumprir metas do serviço público.

Outro ponto importante refere-se à ambiguidade nos discursos das gestoras e funcionários da creche que aderiu ao PIC: se por um lado qualificavam positivamente o efeito do programa sobre os responsáveis, dando relevo ao sentido de parceira destes quando as crianças se matriculavam no horário regular, além de assinalarem que estas *se adaptavam melhor*, por outro, avaliaram que a descontinuidade e a estrutura do programa não contribuem em nada para que as crianças se sintam acolhidas.

A interlocução intersetorial no nível micropolítico é outro ponto digno de comentário. A articulação de ações entre EDI e Clínica da Família tomou maior visibilidade ao longo do ano. Entretanto, como apresentado na dissertação, a equipe não consegue atender a demanda da população e tanto no EDI quanto no PIC, a questão da condicionalidade das políticas de benefício social possivelmente é mais um mecanismo de exclusão, pois tanto no ingresso à creche quanto no atendimento à Clínica da Família, os beneficiários têm prioridade e mesmo assim há uma contingência enorme de pessoas que ficam de fora deste benefício. Por outro lado, os encaminhamentos da Coordenadoria de Assistência Social para que as famílias participem do PIC parece não atingir o objetivo, já que muitas não conseguem sustentar a inscrição por conta da distância.

No trabalho de campo observou-se que em várias situações a escola assumia atitudes que reforçavam a desigualdade e, em outras, havia a possibilidade de produzir novos caminhos para o atendimento qualitativo da população. A indagação que a pesquisa levantou é: poderia ser a escola lócus de políticas que se pretendem redutoras de direitos e visam prioritariamente o controle social e da pobreza?

No nível micropolítico, a gestão assume uma função social de relevância, pois pode reforçar essa exclusão ou minimizá-la. Exemplo dessa discussão seria o

processo de orientação e efetivação da inscrição para o sorteio no acesso à matrícula em horário regular. Enquanto que nas reuniões do PIC, por mais de uma vez as gestoras explicaram o processo, forneceram material informativo e documentos oficiais comprobatórios que as famílias participaram do programa, no EDI, na hora da inscrição, nada disso foi levado em consideração.

O EDI pode estar orientado para priorizar a pré-escola em vista a preparar as crianças para o ingresso ao Ensino Fundamental, haja vista os dados quantitativos apresentados na pesquisa, bem como o discurso das gestoras. Aqui cabe um questionamento. Se essa questão for factível, seria uma condução para reproduzir as políticas que se fundamentam na preparação do cidadão para a lógica de mercado?

O processo de institucionalização da infância na Educação Infantil, a forma como se efetiva, abrange uma série de desafios que necessitam serem aprofundadas com mais pesquisas. O aspecto relacionado à transição entre a casa e a creche, a existência ou não de eventos preparatórios neste ingresso e o modo com que a equipe educacional procede em relação à peculiaridade desse processo são discussões profundas que não se esgotam nesse trabalho. Contudo, é interessante retomar o significado de “acolhimento”, termo utilizado oficialmente na rede municipal de educação do Rio de Janeiro em contraposição ao que foi observado - a “adaptação” no sentido de enquadramento da criança à rotina sistematizada, de maneira mecânica e distanciada dos modos expressivos que ela lança mão por meio da ludicidade.

Essa riqueza trazida pelo brincar não é passível de ser compreendida, explicada no sentido tecnico-racional. Se o adulto buscar fazê-lo, corre o risco de se distanciar da relação construída com a criança. Talvez aí seja o ponto fundamental para a compreensão do que seja “acolhimento” no processo de ingresso da criança na creche. Não seria colocá-la no ritmo da institucionalização com as rotinas padronizadas, mas ao contrário, deixá-la expressar-se usando o recurso mágico da brincadeira e compartilhar com ela o seu ritmo. “Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior.” (BENJAMIN, 1987) Possivelmente a criança apreende esse mundo maior de uma maneira totalmente diferente daquele modo com que o adulto espera que aconteça ou programe.

Segundo Jobim (2007), Bakhtin afirma que: “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais

em todos os domínios.” (BAKHTIN,1981, apud JOBIM, 2007, p.162). Essa proposição é interessante para a reflexão do termo “acolhimento”, pensado no contexto em que vem sendo utilizado. Embora essa palavra tenha sido fomentada oficialmente como proposta pedagógica no momento de ingresso das crianças na creche, sendo incluída no calendário do ano letivo e discutida por meio de um texto endereçado às professoras que acompanham as crianças, viu-se que não houve um tratamento da equipe no sentido de dar abrangência a seu significado, ou seja, a ação adaptativa ainda é prevalente. As famílias não são convidadas a participarem efetivamente desse processo e as crianças são tomadas como “adaptadas” quando param de chorar, deixam de pedir colo ou entram no ritmo da rotina institucional.

Cabe assim problematizar o processo de acolhimento, pois não se trata de enquadrar o comportamento infantil no sistema predeterminado pela instituição, mas envolve ações que tocam no Projeto Político Pedagógico, na maneira que a escola concebe a infância e a relação que estabelece com as famílias e com a comunidade. Em suma remete à atribuição sociocultural e política que a instituição de Educação Infantil representa para a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILÉ, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasi: a ampliação para menos.** Lamparina, Faperj. RJ, 2009

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** Musa Editora, SP, 2001.

_____. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epidemiológica.** In: Freitas, M. T. & SOUZA, S. J. & KRAMER, S. (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. (p. 11 – 25).

BENJAMIN, Walter (1913). **Experiência.** In: Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Livraria Duas Cidades. Ed. 34, SP. 2002.

_____. **Canteiro de Obras.** In: Walter Benjamin Obras Escolhidas II. Rua de Mão Única. Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

_____. **Lei nº 9394/ 9620. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 26 dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.494/2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 20 de junho de 2007.

_____. **Lei. nº 10.172. Plano Nacional de Educação.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, 9 de janeiro de 2001.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

_____. MEC/SEB/SEED. **Coleção PROINFANTIL.** Brasília, 2006.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: 2009.

_____ MEC/ SEB/ COEDI . **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**, vol. II. Brasília: 2008.

_____ MEC/ SEB/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília. 2006.

CASTRO, Claudia Maria. **A arte de caçar borboletas**. In: JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (org). Política, Cidade, Educação: itinerários de Walter Benjamin. Contraponto, Ed. PUC- Rio, RJ. 2009

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Artmed, PA, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 116, pag. 245 - 262, julho/ 2002.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **O UNICEF e a Políticas de Educação Infantil no Governo Lula**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação Educação: PUC- São Paulo, SP. 2007. Disponível em > <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/jodetese.pdf>. > Acessado em: 24/06/2011.

KLEIN, Carin. **Educação de mulheres – mães pobres para uma “infância melhor”**. Revista Brasileira de Educação, v.17 n.51, set./ dez. 2012.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Cortez. SP, 2006.

_____ **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In: Freitas, M. T. & SOUZA, S. J. & KRAMER, S. (orgs.). Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. (p. 57 – 76).

_____ **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. Ática. SP, 2009.

KRAMER, S (org.). **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. Ática. SP, 2005.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Papirus Ed. SP, 2010.

_____ (2007). **Leitura entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados entre Bakhtin, Benjamin e Calvino**. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto (org). Diálogos com Bakhtin. Ed. UFPr, 4ª Ed. Curitiba.

MALTA NASCIMENTO, Josyane. **A CRIANÇA ESTRANGEIRA: UMA ANÁLISE DE BOITEMPO**. Revista Em Tese, v.14, 2009. Disponível em > <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3380/3306> Acessado em 10/04/2012.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De criança a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. In: Educação e Pesquisa, SP, v.37,n.1, jan/abr. 2011.

_____. **Companheiros. Entendendo a transição das crianças da Pré-escola para o Ensino Fundamental** (tradução livre do texto CORSARO, W. e MOLINARI, L. Compagni: understanding children`s transition from preschool to elementary school (2005)). mimeo 2009.

_____. **Primeira Semana na Creche: notas sobre o acolhimento**. In: III Grupecí, Aracaju, 22 e 24 de agosto/ 2012. Disponível em > www.grupecí.pro.br > Acessado em 12/10/2012.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças**. Ed. Cortez. SP, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões Contemporâneas no Processo de Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso**. UFMG, Tese de Doutorado, 2010. Disponível em > <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8FNP4D> Acessado em: 05/03/2012.

NOGUEIRA, Cláudio M.; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, abril/ 2002.

NOGUEIRA, M.A. e CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Ed. Vozes, RJ. 1999.

_____. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 3ª Ed.
NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). **Pierre Bourdieu – Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NUNES, Maria Fernanda Rezende, . **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. – Brasília: UNESCO, Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende Nunes, CORSINO, Patricia. **POLÍTICAS PÚBLICAS UNIVERSALISTAS E RESIDUALISTAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. In:

33ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 2002. Disponível em < <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt07> > Acessado em: 21/06/2011.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 32.713 Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, RJ** de 25 de agosto de 2010. Disponível em < www.rio.rj.gov.br/dorio/25/08/2010 > Acessado em: 25/03/2012.

_____. **Decreto nº 32887 Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, RJ** de 8 de outubro de 2010. Disponível em < www.rio.rj.gov.br/dorio/13/10/2010 > Acessado em: 25/03/2012.

_____. Instituto Pereira Passos. **Armazém de Dados**. Disponível em < www.armazemdedados.rio.rj.gov.br > Acessado em: 15/03/2013.

_____. SME. Empresa Municipal de Multimeios Ltda – MultiRio. **Apostila Primeira Infância Completa - PIC**. Disponível em < http://multirio.rio.rj.gov.br/aluno/images/Pic/sobre_o_pic.pdf > Acessado em: 25/03/2012.

_____. SME. **Distribuição administrativas da 1ª e 2ª CRE**. Disponível em < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96302> > Acessado em : 25/03/2013.

_____. SME. **Educação em Números**. 10 de dezembro de 2012. Disponível em < <http://www.rio.rj.gov.br> > Acessado em: 13/01/2013.

_____. SME. GEDEI. **Informativo sobre a Condicionalidade do Programa Infância Completo**. Disponível em < https://docs.google.com/document/d/14NYpc5az8ExGc9gqVgKx_ISnlNayHGBk3V8ghJHmclY/edit?hl=en&pli=1 (sem data) > Acessado em: 26/07/2011.

_____. SME. **Lançamento do Cartão Família Carioca** em 07 de dezembro de 2010. Disponível em < <http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=1370180> > Acessado em: 10/07/2011.

_____. SME, Gerência especial de Educação Infantil. **Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI. Modelo Conceitual e Estrutura**. Rio de Janeiro, Fevereiro de 2010. Disponível em < <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducação/2viaEDI.pdf> > Acessado em: 04/10/2011.

_____. SME. **Primeira Infância Completa (PIC)**. Disponível em < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=131779> > Acessado em: 26/07/2011.

_____. SME. **Programação da Semana Nacional da Educação Infantil**, 10/08/2012. Disponível em < <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=3057703>> Acessado em: 03/09/2012

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. SP. Companhia das Letras, 1995.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil**. Cortez, 2008. SP.

RIZZINI, Irma. **Assistência à Infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Ed.USU/ FINEP, 1993.

ROSEMBERG, Fulvia. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 25-63, março/ 2002 Disponível em > www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf > Acessado em: 10/ 08/2011.

RUA, Maria Graça. **Análise de Política Públicas: Conceitos Básicos**. In: O Estudo da Política: Tópicos Seleccionados. Ed. Brasília : Paralelo 15, 1998

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva. **“Eu lamento, mas é isto que nós temos”. o lugar da creche e de seus profissionais**. UNIRIO, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação, 2011. Disponível em > www.unirio.br > Acessado em: 26/07/2012.

TEDESCO, Juan Carlos. **Igualdad de Oportunidades Y Política Educativa**. Cadernos de Pesquisa, v.34, n.123. p.555/ 572. set ./dez. 2004.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. RAP Rio de Janeiro 40 (1):27-55, Jan./Fev. 2006. Disponível em > www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf > Acessado em: 15/06/12.

VOGLER, Pia; CRIVELLO, Gina y WOODHEAD, Martin. **La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas**, caderno 45s. Fundación Bernard Van Leer, 2008. Disponível em: > www.oei.es/pdf2/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf > Acessado em: 20/09/2012.

APÊNDICE I

Entrevista Coletiva no EDI com as famílias.

Número de responsáveis participantes: 13

Data: 31/03/2012.

PERGUNTAS PARA AS FAMÍLIAS

- Como você chegou até aqui?
- Você acha a creche importante? Por que? Para quem? (atentar para os motivos que motivaram – trabalho, desenvolvimento da criança, necessidade de estudar, se já conhecia o trabalho desenvolvido na creche e outros)
- Como foi para você os primeiros dias em que seu filho veio para a creche?
- E para seu filho?
- Já aconteceu de seu filho ter febre ou doente na creche? Como foi?
- Quando está enjoadinho e trás para creche, o que acontece?
- Conta-me um pouco como você se prepara para trazer a criança: coloca roupa na bolsa ou mochila, e quando volta para casa, leva as sujas? E quando há troca de roupas, como faz?
- Você já participou de alguma palestra na creche? Como foi?

APÊNDICE II

Entrevista Coletiva no PIC com as famílias.

Número de responsáveis participantes: 08

Data: 24 /11/2012.

PERGUNTAS PARA AS FAMÍLIAS

- Como você chegou até aqui?
- O que você espera do PIC? (atentar para o que dizem das palestras, as expectativas, se estão informados sobre o programa)
- É a primeira vez que participa do PIC?
- Como foi para você os primeiros dias em que seu filho veio para o PIC?
- E para seu filho?
- Já aconteceu de seu filho ter febre ou ficar doente enquanto está no PIC?
Como foi?
- Quando está enjoadinho e trás para cá, o que acontece?

ANEXOS