

**ALESSANDRA DE FATIMA BORGES GOMES**

**A IMPRESCINDÍVEL RELAÇÃO ENTRE OS CENTROS MUNICIPAIS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIS) E AS FAMÍLIAS EM CURITIBA**

**CURITIBA**

**2010**

**ALESSANDRA DE FATIMA BORGES GOMES**

**A IMPRESCINDÍVEL RELAÇÃO ENTRE OS CENTROS MUNICIPAIS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIS) E AS FAMÍLIAS EM CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira

**CURITIBA**

**2010**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte  
Biblioteca “Sydnei Antonio Rangel Santos”  
Universidade Tuiuti do Paraná

G632 Gomes, Alessandra de Fátima Borges

A impescindível relação entre os centros municipais de educação infantil (CMEIS) e as famílias em Curitiba / Alessandra de Fátima Borges Gomes; Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira  
154 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná , Curitiba, 2010.

1. Educação infantil. 2. Políticas públicas. 3. Criança. 4. Infância. 5. CMEI  
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, em Educação /Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 372

**ALESSANDRA DE FÁTIMA BORGES GOMES**

**A IMPRESCINDÍVEL RELAÇÃO ENTRE OS CENTROS MUNICIPAIS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEIS) E AS FAMÍLIAS EM CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira - Orientadora  
Universidade Tuiuti do Paraná

---

Profa. Dra. Gizele de Souza  
Universidade Federal do Paraná

---

Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco  
Universidade Tuiuti do Paraná

Curitiba, 10 de agosto de 2010.

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, primeiramente, a Deus, criador e consumador da vida que nos brinda com talento e amor ao trabalho na educação.

Aos meus pais, Francisco Costa Pinto (*in memoriam*) e minha mãe Agneta Borges Costa Pinto (grande exemplo de ser humano).

Ao meu esposo Luís Fernando e meu grande incentivador e filho amado, Eduardo (presente de Deus).

A minha irmã Claudia pelo carinho e disponibilidade.

A professora doutora Naura Syria Carapeto Ferreira pelo compromisso e amor dedicados a este Programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná pelos maravilhosos momentos de estudos e paixão a arte de ensinar e profissionalismo.

As professoras Adriana de Fátima Franco e Gizele de Souza, pelas valiosas contribuições a mim prestadas.

A Secretaria Municipal de Educação pelo incentivo à realização desta pesquisa, bem como, diretoras, pedagogas, professoras, educadoras e CMEIs envolvidos neste projeto.

As minhas amigas queridas Araci, Elmari, Magali, Marisilvia, Núria e Simone, pelos períodos de estudo, discussões e confraternizações que vivenciamos.

Enfim, a todos aqueles cujos nomes não estejam citados, mas com certeza estão presentes no meu coração.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e  
dos anjos, e não tivesse amor, seria como o  
metal que soa ou como o sino que tine.  
E ainda que tivesse o dom de profecia, e  
conhecesse todos os mistérios e toda a ciência,  
e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal  
que transportasse os montes, e não tivesse  
amor, nada seria.

Bíblia, 1 Coríntios 13:2.

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar a relação entre os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e as famílias em Curitiba, no quesito participação. Para tal, estudou-se a concepção de infância, criança e família que a perpassam e norteiam as políticas públicas para a infância. A pesquisa evidencia que o tratamento dispensado às crianças e famílias, salvaguardando-se os diferentes momentos analisados, está conectado a interesses de uma sociedade classista, pautada no individualismo, no consumismo e na exclusão. Discute-se a relação CMEI-família em Curitiba, do final dos anos 60 à atualidade, período em que a Prefeitura Municipal de Curitiba se responsabilizou pelo atendimento voltado às crianças pequenas e que a capital atraiu intenso fluxo de migração, o que agudizou a exclusão social. Destaca-se a atuação dos movimentos sociais na luta pelos serviços públicos, como as creches, num contexto de tensão entre famílias e mantenedora devido ao desacordo entre vagas ofertadas e a demanda. No pólo empírico, dois CMEIs foram pesquisados sob diferentes olhares: diretoras, pedagogas, professoras, educadoras e familiares. Conclui-se que para muitas famílias o trabalho dos centros reveste-se de um “favor” e que para a maioria dos educadores não está claro o papel dos CMEIs e das famílias na vida das crianças. Neste sentido, evoca-se que além de criar novas políticas públicas, se faça valer efetivamente, as já existentes e exaradas em leis, para que a população desfrute da educação infantil como direito e não como benesse. Ressaltam-se ainda, as questões propositivas para as políticas públicas e a gestão da educação, tais como: necessidade dos cursos de formação de professores da Educação Básica enfatizarem a importância do trabalho entre CMEIs e famílias, a fim de romper com o senso comum que os consagra num microcosmo fechado; que os CMEIs possam contar com mais profissionais envolvidos na realidade e necessidades das crianças e famílias, ampliando os canais do princípio da ação compartilhada; que as políticas que garantem a Educação Infantil como um direito da criança, como a LDB e o ECA, sejam implementadas, e as novas, edificadas em conjuntos com os envolvidos na realidade das unidades de atendimento: diretores, pedagogos, professores, educadores, intelectuais da área, fóruns, movimentos sociais, sociedade civil, universidades e famílias; que os estudos e pesquisas na área de Educação Infantil possam usufruir um canal de comunicação não restritos à academia.

**Palavras-chave:** educação infantil; políticas públicas; criança; infância; família; CMEI.

## ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze the relationship between the Municipal Centers of Nursery School (CMEIs) and the families in Curitiba, in the requirement participation. For such, it was studied the conception of childhood, child and family that is present in and orientates the public politics for the childhood. The research evidences that the treatment released the children and families, being safeguarded the different analyzed moments, is connected to the interest of a society of classes, ruled by the individualism, the consumerism and the exclusion. The relationship CMEI-family is discussed in Curitiba, from the end of the sixties to nowadays, period in that the Curitiba City Hall took the responsibility for the service to the small children and that the capital attracted intense migration flow, what intensified the social exclusion. It is standed out the performance of the social movements in the fight for the public services, as the day cares, in a tension context between the families and the provider, because of the disagreement between the presented vacancies and the demand. In the empiric pole, two CMEIs were researched under different glances: directors, educators, teachers and relatives. The conclusion was that for a lot of families the work of the centers is covered of a "favor" sense and that for most of the educators is not clear the paper of the CMEIs and of the families in the children's life. For so much, it is evoked that besides creating new public politics, it will be put in practice the politics already existent and engraved in laws, so that the population enjoys the nursery school as a right and not as a favor. The proposal subjects for the public politics and the administration of the education are also emphasized, such as: need of the formation courses for the nursery school teachers emphasize the importance of the work between the CMEIs and the families, in order to break with the common sense that put them in a closed microcosm; that the CMEIs can count with more professionals involved in the reality and the needs of the children and the families, enlarging the channels of the shared action principle; that the politics that guarantee the nursery school as a right of the child, such as the LDB and the ECA, are implemented and that new ones are built through a work including the people involved in the reality of the service units: directors, educators, teachers, intellectuals of the area, forums, social movements, civil association, universities and families; that the studies and the researches in the nursery school area can enjoy a communication channel no restricted to the academy.

**Keywords:** nursery school; public politics; child; childhood; family; CMEI.

## **LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS**

ABRINQ	– Associação Brasileira de Fabricantes de Brinquedos
BM	– Banco Mundial
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAI	– Centro de Atendimento Infantil
CEB	– Centros Eclesiais de Base
CEDECA	– Conselho Estadual em Defesa da Criança e do Adolescente
CEMICS	– Centros de Estudo do Menor e Integração à Comunidade
CIC	– Cidade Industrial de Curitiba
CLT	– Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI	– Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	– Conselho Nacional de Educação
COHAB	– Companhia de Habitação Popular de Curitiba
CSU	– Centros Sociais Urbanos
COED	– Coordenação da Educação Infantil
COEPRE	– Coordenação da Educação Pré-escolar
DAI	– Departamento de Atendimento Infantil
DBES	– Departamento de Bem-estar Social
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DDS	– Departamento de Desenvolvimento Social
DI	– Desenvolvimento Infantil
DNCR	– Departamento Nacional da Criança
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	– Educação Infantil
FAZ	– Fundação de Ação Social
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM	– Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FUNDEB	– Fundo de Manutenção da Educação Básica
FUNDEF	– Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do
Magistério	
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP	– Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPPUC	– Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LBA	– Legião Brasileira de Assistência
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB	– Movimento de Associações de Bairro
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MEI	– Movimento de Educação Infantil de Curitiba
MIEIB	– Movimento Interfóruns da Educação Infantil no Brasil
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
OI	– Organização Internacional
OMEP	– Organização Mundial para a Educação Pré-escolar
ONU	– Organização das Nações Unidas
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PMC	– Prefeitura Municipal de Curitiba
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPQ	– Programa Produtividade e Qualidade
PROINFÂNCIA	– Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROVOPAR	– Programa do Voluntariado Paranaense
RCNEI	– Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAM	– Serviço de Assistência ao Menor
SEED	– Secretaria de Estado da Educação
SISMUC	– Sindicato dos Servidores Municipais de Curitiba
SMCR	– Secretaria Municipal da Criança
SME	– Secretaria Municipal de Educação
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	– Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1 METODOLOGIA.....	15
<b>2 COMPREENDENDO A INFÂNCIA, A CRIANÇA E A FAMÍLIA .....</b>	<b>18</b>
2.1 CRIANÇA E INFÂNCIA.....	18
2.2 POLÍTICAS DE ATENDIMENTO PÚBLICO À INFÂNCIA NO BRASIL .....	25
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA .....	47
<b>3 A RELAÇÃO CMEI – FAMÍLIA EM CURITIBA .....</b>	<b>61</b>
3.1 A AÇÃO COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMANDO FAMÍLIAS E CMEIS.....	76
<b>4 A ANÁLISE DOS DADOS DO PÓLO EMPÍRICO: O QUE A REALIDADE A REVELA .....</b>	<b>82</b>
4.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	82
4.2 O CMEI SOB O OLHAR DAS FAMÍLIAS .....	87
4.3 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOB O OLHAR DAS DIRETORAS DOS CMEIS .....	91
4.4 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOB O OLHAR DAS PEDAGOGAS.....	94
4.5 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS .....	98
4.6 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOB O OLHAR DAS EDUCADORAS .....	100
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>150</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação adveio da necessidade de compreensão da relação entre duas instituições que permeiam a educação das crianças pequenas: CMEIs e famílias, pois, para a pesquisadora, profissional engajada e comprometida com a Educação Infantil, a pertinência do tema emerge do cotidiano que emaranha os diferentes papéis.

A fim de contextualizar como se dá esta relação, culminando na Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado e família<sup>1</sup>, recorre-se a imprescindível colaboração da história da educação.

Para Kuhlmann Jr.,

a história da educação é aqui considerada como parte integrante da produção da história e não como um elemento isolado, que iria se encaixar no contexto como uma peça de um cenário. A educação não é um fenômeno que aconteça e permaneça no interior do âmbito educacional. [...] A idéia é encontrar a educação no estudo das relações sociais, no estudo da história, no lugar de considerar as reformas legislativas ou o Estado e as suas instâncias administrativas, como o centro a partir do qual o educacional se dirigiria às outras dimensões (2001, p. 11).

O reconhecimento da importância da Educação Infantil e das famílias, confirmada na legislação, não está deslocado no tempo, mas pertence a contextos específicos de lutas de uma sociedade classista e de interesses antagônicos, como os movimentos sociais e feministas, atuantes, principalmente, nas décadas de 70 e 80, os quais reivindicavam por moradias, serviços públicos e creches.

A sociedade hodierna vive momentos de profundas transformações que se operam em nível mundial no âmbito econômico, político, cultural e social. Tal constatação configura e se reflete no panorama no em que se insere e desenvolve a escola, o ensino e a educação. Cenário, este, que necessita do exame e reflexão cuidadosos e contínuos para atender às exigências que se fazem na vida societária.

A condição da educação neste começo de século carece de uma urgente reorganização de valores humanos de modo a resistir ao individualismo e à competitividade exacerbada que se reproduz cada vez mais no estágio avançado do capitalismo excludente. Um imenso contingente de miseráveis à margem da sobrevivência, desempregados, evadidos ou expulsos

---

<sup>1</sup> Segundo a Constituição de 1988.

da escola, sem condições mínimas de moradia e vida digna, e com ínfimas expectativas de mudanças.

Contexto este, perpassado pela divisão de classes no âmbito da sociedade capitalista, em que uma parcela detentora dos meios de produção explora o trabalhador de modo a lhe subtrair o domínio de seu trabalho e lhe sentenciar a uma condição subalterna, responsabilizando-o por quaisquer seqüelas. É a lógica neoliberal<sup>2</sup>, uma reação aos princípios do Estado intervencionista, ou seja, uma ordem que dissimula seu caráter autoritário pelo viés de um estado mínimo que privilegia a minoria dominante em detrimento da massa de excluídos historicamente alijados do direito à cidadania. Tal ideologia impregna todas as esferas sociais, inclusive a educação e o mercado de trabalho.

A concepção de cidadania tratada neste estudo diverge do entendimento burguês que tolhe o direito à participação dos excluídos nos processos decisórios, pela sua suposta incapacidade e ignorância. Por esta ótica, a tutoria dos “incapacitados” deveria ser delegada aos “capacitados”, ou seja, o Estado. Como afirma Arroyo (2003, p. 8), “a cidadania jamais será uma doação do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos, através do exercício político, de lutas”.

O princípio de cidadania, apesar de englobar a idéia de participação, se mostrou excludente em diferentes épocas: nos tempos atenienses esta categoria<sup>3</sup> estava relegada aos homens livres, não trabalhadores e proprietários de terras, excluindo os 90% dos não-proprietários dos processos decisórios. A este respeito, Ribeiro afirma que

essa concepção de liberdade, princípio correlato à igualdade para a cidadania grega, não se estende, portanto, àqueles que trabalham. Já aí observa-se a separação entre o mundo político e o mundo social, como se este não contivesse aquele (2002, p. 4).

O cidadão desvinculava-se da prática do trabalho para elevar o espírito, debater a filosofia e a política. Já na modernidade, com a ascensão da burguesia, do Estado moderno e

---

<sup>2</sup> “O neoliberalismo expressa uma tendência ideológica, política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global. [...] Toda dinâmica de crise, ao mesmo tempo em que expressa a necessidade dominante de resolver as contradições inerentes a este tipo de sociedade, constitui uma nova instância geradora de contradições – em graus diversos – que definirão a idiossincrasia do período que se inicia após cada ruptura. Tal processo não questiona a natureza e o caráter do modo de produção, mas, sim, imprime a este último uma renovada morfologia de sentido transitório e relativamente estável que se reproduzirá até o surgimento de uma nova crise. [...] os períodos pós-crise implicam em numerosos desafios para a classe dominante [...]. Trata-se não apenas de criar uma nova ordem econômica e política [...], mas também de criar uma nova ordem cultural” (GENTILI, 1997).

<sup>3</sup> Categoria é entendida com “conceito explicativo” que é histórico, isto é, é situado.

da posse da terra, relacionava-se aos meios de produção, ou seja, a cidadania burguesa, inicialmente alicerçada nos princípios de igualdade e liberdade, enviesou-se exclusivamente para aspectos econômicos e restringiu-se à classe proprietária.

A produção artesanal de ofício estendeu-se à manufatura, e esta, para a Grande Indústria (maquinaria), reestruturando as relações sociais, de produção e políticas, ensejando uma nova educação voltada para o trabalho das massas, a qual era restrita à classe dominante. Afinal, a educação para as massas atrelava-se à prática do trabalho e sua subserviência.

Ademais, as estratégias da classe dominante detentora dos meios de produção encobriram o aspecto econômico do acesso à cidadania, conferindo-lhe uma nuance meritocrática: a cidadania precedia o crivo da educação burguesa para os “cidadãos” - (dirigentes e proprietários) e “não-cidadãos” disciplinados para a obediência.

Arroyo (2003) alerta que a educação moderna se manifesta ora como participação, ora como estrutura de controle dos indivíduos, de acordo com o seu destino, pois na sociedade planejada e requerida apenas aqueles que se encaixam nos padrões de racionalidade e civilidade são “cidadãos”.

Nesta perspectiva, a educação burguesa torna-se pré-requisito à condição cidadã, e aquele que não a tem, é tachado de “ignorante” e “incapaz” de tomar decisões, precisando da “proteção” de outros, como o Estado.

A organização dos excluídos constitui-se em ameaça à hegemonia<sup>4</sup> da classe dominante que apela para os mecanismos de coerção do Estado para garantir seus direitos, controlar e intimidar a ação dos seus oponentes. Neste sentido, Arroyo afirma

o que os cientistas políticos vêm mostrando é que o Estado tem agido historicamente como controlador da cidadania das classes trabalhadoras, a cidadania regulada ou a fórmula corporativa que, dissimulando o caráter excludente do sistema político, abre apenas canais de participação política controlados pelo Estado, restringindo a movimentação dos grupos sociais. [...] uma maior participação popular não deve ser posta nas camadas populares, no seu despreparo para a cidadania, como insiste o pensamento pedagógico, mas elas estão na privatização do poder e no caráter excludente das instituições econômicas e políticas, entre elas o próprio Estado. [...] a história vem mostrando que a exclusão dos trabalhadores da política cresce à medida que o Estado se fortalece (op. cit., p. 71-72).

---

<sup>4</sup> “Hegemonia, portanto, para Gramsci, é entendida como direção política, moral, cultural e ideológica. [...] são mecanismos de dominação e direção exercidos sobre uma classe social sobre toda a sociedade em determinado momento histórico [...]. A noção de hegemonia articula-se à concepção gramsciana de Estado, que se propõe a compreender as novas características da formação e reprodução das relações de poder nas sociedades onde o capitalismo alcançou um novo estágio de seu desenvolvimento. Nestas sociedades o poder é exercido através da sociedade política composta pelos aparelhos administrativos-burocráticos e político-militar, pelos quais a classe que detém o poder tem condições de reprimir e disciplinar os grupos sociais que se opõem ao seu domínio; e da sociedade civil, formada pelas instituições que elaboraram e/ ou divulgam as ideologias, possibilitando a formação de consenso, bases de sustentação das relações de poder” (SCHLESENER, 2007, p. 28).

O despreparo acadêmico do trabalhador não pode servir de justificativa a sua exclusão. É necessário combater os preconceitos difundidos estrategicamente pelas classes dominantes e reconhecer a capacidade de organização e reinvenção das camadas populares frente à indiferença da sociedade neoliberal às suas indigências.

Deste modo, tentam-se silenciar as classes subalternas por favoritismos, concessões aos seus “deméritos”. Contudo, não se pode subestimar a capacidade do homem de superação e resistência. Sobre este aspecto, explicita Ribeiro que

nesse movimento, em que as camadas populares criam novas formas de produzir, de conviver e de educar-se, gestam-se também novos conceitos, nos quais o conteúdo, marcado pelas práticas de cooperação e de solidariedade, projeta a emancipação social em sentido mais amplo do que o proposto pelos princípios abstratos de liberdade e de igualdade, ampliando-se a educação para além da cidadania burguesa (2002, p. 12).

A educação como instrumento de socialização do saber é imprescindível para a conquista da cidadania, mas não exclusiva: faz parte de uma totalidade em que se integram os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e de gestão. Concorda-se com Ferreira quando exprime o papel dos educadores e da gestão democrática frente às investidas da ideologia neoliberal ao impactar a sociedade.

O novo sentido da gestão democrática da educação é o de humanizar a formação nesta “cultura globalizada” dirigida, virtualmente, pelo capitalismo. Este novo sentido exige que os educadores – professores, pais, gestores, políticos e todos que tomam decisões sobre os destinos da humanidade – começem a inquietar-se com as consequências psicológicas e sociais que os excessivos uso e consumo de universos virtuais criam. Uma “realidade irreal” que passa a constituir-se em um “virtual real” (FERREIRA, 2004, p. 16).

No âmbito da globalização da política, economia, informação e cultura, a cidadania se converteu ao acesso às posses e riquezas. A importância da participação, do envolvimento das famílias e da comunidade na vida das instituições educativas precisa ocorrer em prol de um compromisso transformador e consciente.

Neste sentido, importa considerar as mudanças pelas quais passou a família e sua forma de organização, enxergá-la para além do modelo nuclear, patriarcal e burguês: do homem como provedor. As novas estruturações surgem na figura da mãe provedora, das novas uniões, na responsabilidade de avós, tias que se responsabilizam pelas crianças. Desta forma, as instituições educativas necessitam respeitar as peculiaridades de todas as composições familiares.

A questão norteadora deste trabalho reside em desvendar quais implicações são prioritárias para uma participação efetiva das famílias nos Centros Municipais de Educação Infantil em Curitiba?

Em igual pensamento, contribui Vitória,

é importante destacar que a relação creche-família [...] vem se tornando um campo específico de investigação dentre os envolvidos com a realidade das creches. Contínuas observações desses contatos mostraram a forte influência que esta relação exerce sobre o trabalho das educadoras e sobre a maneira como a criança se comporta, tanto na creche quanto em casa (1999, p. 43).

O que define a postura de trabalho com as famílias nestes centros é a concepção que se tem destas. Ora, se o entendimento de família baseia-se no modelo patriarcal, nuclear e burguês, em detrimento das diferentes estruturações familiares modernas, provavelmente, a relação dos CMEIs com as famílias será truncada, preconceituosa e a instituição desejará corrigi-las.

O mesmo acontece com a criança: uma concepção que a conceba como ser incapaz, incompleto e dependente do controle adulto, numa ótica adultocêntrica<sup>5</sup>, ao invés de um ser de múltiplas descobertas, a proposta poderá ser restrita, fechada.

Os Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba oferecem inúmeras ocasiões de encontros com os familiares: reuniões periódicas em calendários e extracalendários, palestras, festividades, assembléias, entre outras convocações para o tratamento desde questões mais pontuais por famílias e alunos, até as mais genéricas, como a segurança do bairro, vagas e outras deliberações.

Assim, as oportunidades de atuação na relação CMEIs - famílias são abrangentes e precisam ser aproveitadas para propiciar uma efetiva participação das famílias nestes centros em prol da otimização do atendimento às crianças e famílias. Para tal intento, é primordial o respeito às peculiaridades das famílias, a fim de que esta relação seja complementar e não sobreposta.

Desta forma, o objetivo desta dissertação é estudar a relação CMEIs-famílias a partir do olhar de múltiplos atores (diretores, famílias, pedagogos, professores e educadores). Como parte deste estudo, para dar uma maior sustentação, discute-se as teorizações a respeito dos conceitos de criança, infância e família e suas interfaces com as políticas públicas.

---

<sup>5</sup> Segundo Marinho (2001), é a forma secundarizada de encarar a criança, como um vir a ser.

Pretende-se por meio deste estudo contribuir com subsídios para as políticas públicas, de modo que o CMEI se aperfeiçoe num espaço participativo para o desenvolvimento integral da criança e famílias.

## 1.1 METODOLOGIA

A opção metodológica desta pesquisa alicerça-se na concepção dialética<sup>6</sup> e fundamenta-se na obra Dialética do Concreto de Karel Kosik.

Faz-se oportuno esclarecer a necessidade de visualizar na pesquisa a totalidade dos fatos, a fim de se não enviesar para conclusões reduzidas ou parciais.

Nossa sociedade reflete uma conjuntura política pautada em interesses de hegemonia da classe dominante que desenvolve com maestria estratégias para perpetuar-se no poder, ao mesmo tempo em que mascara tal condição. O pináculo desta perspectiva se fundamenta em realidades em que as aparências adquirem formas de legitimidade, ou seja, o senso comum e a falsa totalidade imperam. Questões são analisadas superficialmente e se divorciam de suas causas originais. O conceito de totalidade tratado neste estudo não condiz com a noção de somatória de todos os fatos “conectados” ou conjuntura.

Para Kosik,

o concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos - o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou coisa incognoscível em si (2002, p. 44).

Cada fato deve ser respeitado, seja antagônico ou provisoriamente “discrepante”, pois faz parte de uma totalidade que necessita ser examinada para estudo. A realidade assume uma relação significativa entre os eventos: não há fatos mais importantes ou menos importantes,

---

<sup>6</sup> “A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das preocupações comuns [...] não se contenta com esquemas abstratos da própria realidade, nem com as suas simples e abstratas representações. [...] o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso no qual o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível o movimento real interno; por trás do fenômeno a essência” (KOSIK, 2002, p. 20).

nem o todo se sobrepõe às partes: “um fenômeno social é um fato histórico na medida em que é examinado como um momento do todo” (KOSIK, 2002 p. 49). Isto porque os fatos são ao mesmo tempo criação e produto, isto é, há contínua correlação das partes com o todo.

Não se concebe um imediatismo puro e simples entre os fatos, e a investigação científica deve considerar que cada momento histórico é pautado por forças políticas determinantes, mas não perpétuas na educação. As mudanças dependem de um processo de conscientização e compreensão, de que existem “leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana, estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu conhecimento coletivo” (GRAMSCI, 1978, p. 130).

A humanidade do homem reside em sua capacidade de transformar-se ao mesmo tempo em que transforma a natureza para si: elaborar um trabalho em sua mente e reproduzi-lo materialmente, como o artesão que na confecção de um violão, participava de todas as etapas de produção e dominava a técnica deste trabalho em sua totalidade. Com a divisão do trabalho e sua suposta “liberdade”, o trabalhador só participa em uma das etapas de produção, não podendo terminá-lo, por não reter as informações necessárias para tal. Como “livre” da condição de servo, vende seu trabalho em troca de um salário, porém se torna ainda mais dependente do capitalista: seu corpo é comprado por determinado número de horas como ferramenta de uma parcela do trabalho e perde em importância de investimento.

A cisão do processo de trabalho e sua carga ideológica mercantil adentraram as demais instâncias sociais, como a escola, refletindo-se nos horários, dias, disciplinas, currículos e gestão. O homem se retratou num tipo de mercadoria, a escola em empresa, professores em técnicos e alunos em números estatísticos.

Diante dos fatos, a abordagem qualitativa, pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo, se destaca, cujo objeto de estudo é a relação dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) com as famílias, ou seja, as relações humanas, em que os seres humanos são ao mesmo tempo sujeito e objeto de investigação.

Esta dissertação compõe-se de quatro momentos intrínsecos: a introdução que oferece uma reflexão do contexto da educação no país na sociedade classista, em que se insere a relação CMEI-família, a problematização do estudo, os objetivos e a metodologia aplicada na pesquisa teórica e de campo.

O segundo capítulo divide-se em três momentos: o primeiro examina algumas implicações teóricas da concepção de infância e criança; o segundo discute as formas de encaminhamento de algumas políticas de atendimento público à infância no Brasil, ao passo que o terceiro tece considerações sobre o conceito de família.

No terceiro capítulo, discute-se a relação creche-família no contexto curitibano que sofreu implicações do âmbito nacional pela efervescência dos movimentos sociais no país, em que a mulher, devido sua entrada no mercado de trabalho, ensejou um local para acolher seu filho.

O período analisado corresponde ao final dos anos sessenta à atualidade em Curitiba, uma vez que foi neste contexto que as creches públicas passaram à alcada do município. Reflete-se o modelo de ação compartilhada como mecanismo de participação das famílias, citando alguns programas da mantenedora.

O quarto capítulo destaca o resultado dos dados obtidos no pólo empírico - “O que a realidade revela”- apresenta a visão da relação CMEI-família sob o olhar das categorias pesquisadas: famílias, diretores, pedagogas, professoras e educadoras dos dois CMEIs analisados: X e T, cuja riqueza das análises das tabulações busca corresponder a relação dialética com o contexto político, econômico, social e cultural.

O quinto capítulo apresenta as considerações finais que convidam à reflexão dos assuntos tratados neste estudo, abrindo a possibilidade de pesquisas posteriores.

## 2 COMPREENDENDO A INFÂNCIA, A CRIANÇA E A FAMÍLIA

Ao se discutir a relação CMEI-família, não há como desvinculá-la das concepções de infância, criança e família que a perpassam e estão atreladas a interesses de classes no país.

Este capítulo se preocupa em analisar alguns destes conceitos fundamentados em estudos, haja vista que as idéias sobre infância, criança e família colaboram para fundamentar as políticas públicas e o atendimento dispensado às crianças e suas famílias.

### 2.1 CRIANÇA E INFÂNCIA

As concepções que se têm destes conceitos variam de acordo com os referencias utilizados para defini-los. O Estatuto da Criança<sup>7</sup> e do Adolescente, ECA<sup>8</sup>, determina criança à pessoa com até doze anos de idade incompletos.

Já infância, conforme relembra Kuhlmann Jr. (2001), em sua etimologia, advém do latim - e refere-se à incapacidade de falar, período designado, geralmente, à chamada primeira infância, prolongando-se até os sete anos: a idade da “razão.”

Para Pinto e Sarmento (1997), a idade<sup>9</sup> é um dos recursos utilizados para se identificar a fase da infância. Entretanto, se o início etário deste período da vida é mais conciso, o seu término, nem tanto. Por exemplo, para o artigo 1º da Convenção dos Direitos da Criança<sup>10</sup>, 1989, “criança é o ser até a idade de 18 anos, salvo se, nos termos da lei atingir a maioridade mais cedo.” Além disso, há outras referências concernentes ao término da infância, como a entrada no mercado de trabalho, ou a imputabilidade jurídica. Todavia, a determinação etária é efetivada essencialmente na escola<sup>11</sup>, sobretudo, nas divisões que ocorrem por séries de acordo com a faixa etária das crianças.

<sup>7</sup> Deve-se atentar que o termo criança e infância não são sinônimos: inventamos o conceito de infância para identificar uma fase da vida humana. É construído socialmente. Já criança é um sujeito social, não um conceito que se inventou. Existe antes do conceito de infância independente de como a chamávamos ou explicávamos. Não é um conceito social, embora constituída socialmente.

<sup>8</sup> Lei n. 8069/90.

<sup>9</sup> A infância é uma categoria que também se define pela idade. Maiores informações em Pinto e Sarmento (1997).

<sup>10</sup> Segundo Pinto e Sarmento (op. cit.), apesar de receber numerosas adesões, não logrou mudanças das condições de vida das crianças uma vez que a garantia legal, não altera os fatores sociais e desigualdades.

<sup>11</sup> “Vale ressaltar que a escola medieval permaneceu indiferente à distinção e separação das idades, uma vez que não se destinava a educar a infância. Com a divulgação da imprensa e o crescente interesse pela alfabetização,

Para Franklin,

a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (1995 apud PINTO; SARMENTO, 1997, p. 17).

Assim, esta conceituação se insere nos valores, modos de vida e mudanças estruturais da sociedade em seus diferentes contextos sociais, étnicos, políticos, econômicos e culturais, assumindo características próprias que condizem com os interesses distintos, salvaguardando-se as peculiaridades dos lugares e períodos analisados. Neste sentido, Pinto e Sarmento explicitam que

quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (op. cit., p. 33-34).

Para os autores, as propostas sobre infância adquiriram nuances diferenciadas ao longo das mudanças societárias. No entanto, de forma geral, infância e dependência eram conceitos análogos, ou seja, a partir do momento que se conquistava certa autonomia, deixava-se de ser criança. Sobre este aspecto, Oliveira acrescenta,

a idéia que se assumiu coletivamente sobre a criança e a infância alimenta a relação social que se trava entre criança e sociedade, ao mesmo tempo em que conforma esta imagem. Diremos mais em determinados momentos conjunturais das sociedades a imagem da criança ou da infância alimenta relações sociais determinadas não no que diz respeito especificamente à relação crianças-sociedade, mas no trato entre dirigente-dirigido, dominantes-dominados (1989, p. 17).

Desde a antiguidade clássica grega, a pressão da autoridade presente nas relações dominante-dominado, capaz-incapaz se fazia presente na esfera familiar e social atravessando os séculos como legado cultural repercutindo na criança pela sua suposta incapacidade. Destarte, a “qualidade superior” do homem livre legitimava a sua dominância sobre o escravo e a mulher, e posteriormente, o filho, sobre quem recaía o peso da autoridade senhorial.

---

num quadro mais vasto de mudança social e ascensão de uma burguesia mercantil, vai lentamente surgindo o interesse pela educação infantil, traduzida numa necessidade de separação [...]” (PINTO, 1997, p. 36).

O termo criança antes do século XIX não era próprio para o homem, mas intrínseco à cria.

Para Mauad,

os termos criança, adolescente e menino, já aparecem em dicionários da década de 1830. [...]. Criança, neste momento, é a cria da mulher, da mesma forma que os animais e plantas também possuem as suas crianças. Tal significado provém da associação da criança ao ato de criação [...]. Somente com a utilização generalizada do termo pelo senso comum, já nas primeiras décadas do século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra “criança” para a espécie humana (2000, p. 140).

A idéia de criança como ser incompleto a aproximou das “características” semelhantes aos dos povos conquistados: negros, escravos e do índio (selvagem) justificando a exploração e imposição da hegemonia do homem branco, ocidental e religioso aos colonizados. A construção do papel da criança engendrou-se a partir das idéias e formas materiais que lhe dão suporte, consubstanciando o seu *lócus* social.

De acordo com Oliveira,

a imagem do negro, criada a partir da imagem da criança, oferece legitimação à sua ação exploradora, dominadora. Sua dominação reveste-se de um caráter espúrio, apresentando-se antes como subordinação e orientação dos pais sobre os filhos, legitimamente, aceito. Já que eles colonizados são também crianças, impõe-se dirigi-los como se faz legitimamente com as crianças (1989, p. 34).

Segundo a autora, as reações dos escravos e crianças à dominação eram tidas como meros caprichos, que deveriam ser vigiados e punidos, pois se baseavam em tributos de desvalor, como imaturidade<sup>12</sup>, inteligência débil, impulsos e maldade.

Nos estudos sobre a infância, destaca-se a obra de Ariès<sup>13</sup> (1981); para ele, a descoberta da infância começou no século XIII, as crianças eram tratadas como adultos em miniaturas: nas vestimentas, participações em festas, brincadeiras grosseiras, vulgares, jogos sexuais e infanticídio. A partir dos sete anos migravam para outras famílias para aprender um ofício, o que não deve ser interpretado como desamor, e sim ao contexto específico da época.

<sup>12</sup> A autora enfatiza que à semelhança da tutela da criança pela família, ambas sustentadas pela noção fetichizada de imaturidade que o índio e a criança conformariam (OLIVEIRA, 1989, p. 42). Interessante notar que atributos depreciativos relacionados aos índios “têm que ser vistos como movimento histórico da colonização - aquele que incluía e aproximava subordinativamente às terras coloniais, seus produtos e produtores ao contexto mundial que ampliava com o capitalismo mercantil. [...] elementos que mais tarde se expressariam na consciência coletiva [...]” (Ibid., p. 49-50).

<sup>13</sup> A obra de Philipe Ariès, História Social da Criança e da Família é um clássico que enfoca iconografia, as obras de artes e os trajes infantis para interpretar a sociedade tradicional e industrial trazendo importantes contribuições para os estudos das mais diversas áreas.

Para o autor, a partir do fim do século XVI e XVII devido à atuação da igreja e interferência dos poderes públicos preocupados com o elevado número de óbitos entre crianças, um sentimento de infância aflorou – uma maior preocupação dos pais com a higiene e saúde dos filhos, pelo medo de perdê-los.

Ariès relata que quando a família começou a se organizar em torno da criança, indubitavelmente, ocorreu uma alteração importante no que concerne ao sentimento infantil, se considerar que certa “paparicação” era dirigida apenas às crianças pequenas. Assim, ressalta,

[...] a que chamei de paparicação – era reservado a criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela era ainda uma coisa engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes aconteciam, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era para não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (ARIÈS, 1981, p. 10).

Tal paparicação surgida no ambiente familiar era vista com reservas pelos eclesiásticos e homens da lei que desejavam preservar e moralizar a infância, separando-a dos adultos, mantida à distância, antes de ser solta no mundo.

Em contrapartida, alguns autores questionam as concepções de Ariès: Kuhlmann Jr. (2001) aponta que a inexistência do sentimento de infância na Idade Média, como apregoam alguns estudos, é um equívoco. De acordo com as fontes de pesquisas (imagens, móveis, roupas, cartas, registros paroquiais, literaturas, tratados de educação e biografias dos santos) não se era indiferente a esta fase.

Para Lloyde De Mause<sup>14</sup>, a suposta inexistência da infância antes do século XVI, como defende Ariès, derivava da imaturidade dos adultos e não ausência de amor para com os filhos. Além disso, argumenta que o estudioso poderia ter pesquisado as relações domésticas no seio da família, visto que se centrou no ambiente público e doméstico. Nesta perspectiva, contribui Alberton,

De Mause e Ariès desenvolveram teorias antagônicas. Enquanto o primeiro sustenta que a idéia dos maltratos infantis foi se amenizando com o passar do tempo, o segundo afirma que a descoberta dos sentimentos da infância a partir do século

---

<sup>14</sup> Lloyde De Mause, pensador norte-americano, professor e psico-historiador (estuda as motivações psicológicas dos acontecimentos históricos). Pesquisador da infância, da família e dos abusos contra a criança. Para ele, a Teoria Psicogenética da História explica a evolução da sensibilidade, onde “cada geração aciona a uma capacidade de retroceder a idade psíquica dos filhos e que, revivendo a ansiedade própria desta idade, procura propiciar uma melhor experiência que teve” (PINTO, 1997, p. 38).

XVII, fez com que os adultos se tornassem cada vez mais rigorosos com as crianças e passassem a desenvolver métodos educativos rígidos e cruéis (2005, p. 41).

Outros críticos<sup>15</sup> dos trabalhos de Ariès argumentam que o pesquisador desconsiderou contextos importantes para a compreensão da história da criança e suas famílias, como o social e cultural, assumindo moldes muitas vezes subjetivos.

Rizzini (2008, p. 37) pontua que “Ariès, por sua vez, defendeu-se, dizendo que jamais teria afirmado que não existia afeto em relação à criança; o que ele tentou demonstrar é que não havia separação nítida entre o universo adulto e infantil”.

Entre os pesquisadores preocupados em discutir e compreender as singularidades da infância, destaca-se Froebel, no século XIX, com a criação dos ‘jardins-de-infância’- *kindergarten* na Alemanha, que se expandiram para outros países. Entre suas idéias, defendia o aluno como parte de um todo maior que interage e não absorve o conhecimento como uma esponja, pacificamente. Enfatizou o uso do brinquedo, das atividades lúdicas e das relações familiares. O homem deveria se autoconhecer pela educação, sendo esta a sua maior tarefa. Enquanto os *kindergartens* eram uma alternativa de atendimento à elite; aos pobres restava o acolhimento asilar.

Conforme Arce (2004), o princípio que tornava os homens iguais, para Froebel, residia na relação infância e natureza, pois só assim o indivíduo poderia se autoconhecer e aceitar seu lugar na sociedade, e, consequentemente, usufruir um mundo melhor. A relação Deus, natureza e humanidade era representada por um triângulo, uma tríade inseparável. A educação deveria respeitar a ação espontânea do indivíduo.

Froebel ressalta que as instituições educativas deveriam se adequar às necessidades das crianças. Suas idéias e modelos de jardins de infância se destacaram nas chamadas exposições internacionais<sup>16</sup>, que, segundo Kuhlmann Jr. (2001), disseminavam os tipos de atendimento em instituições de educação infantil como modernas e científicas vinculadas à idéia de civilização e contavam com um corpo internacional de jurados que premiava os expositores, de acordo com suas classificações.

Para o autor, a realidade das creches já se fazia presente na vida das famílias. Rui Barbosa<sup>17</sup> era adepto à implantação dos jardins no país, dizia: “No jardim de crianças está indisputavelmente a maior força educadora do mundo e a base necessária de todo o organismo da educação racional” (KUHLMANN JR., 2001, p. 117).

<sup>15</sup> Wilson, Pollok, Gélis, Kuhlmann Jr. e Stone são alguns dos críticos dos trabalhos de Ariès, os quais não são pertinentes aos objetivos deste estudo, citados apenas por questões referenciais.

<sup>16</sup> A primeira foi em Londres em 1851. Maiores informações em Kuhlmann Jr. (2001).

<sup>17</sup> Intelectual brasileiro, jurista, escritor e membro da Academia Brasileira de Letras.

Vale ressaltar que tanto as creches<sup>18</sup> como jardins de infância eram instituições reconhecidas como educacionais. Segundo Kuhlmann Jr. (op. cit.), é um equívoco negar o caráter educativo das entidades assistenciais, como se os jardins de infância fossem por excelência, educativos, e as creches, escolas maternais ou asilos, assistenciais: nas creches também se educam, mas para a subordinação. Faz menção ao artigo do médico Vinelli: “A Creche”, destacando que na França e demais países europeus a creche era uma proposta vinculada ao trabalho industrial feminino, ao passo que no Brasil, visou atender prioritariamente as trabalhadoras domésticas.

Retomando a discussão a respeito do entendimento de infância, observa-se que, com as mudanças advindas do capitalismo industrial, tal conceito, assumiu outra acepção. Conforme aponta Rizzini (2008), a criança conquistou um espaço maior na sociedade e na família, sendo vista como ‘chave para o futuro’, o que Ariès definiu como descoberta da infância. Neste contexto, resguardar a infância, seria um investimento, uma prevenção para não onerar os cofres públicos, indo além da alçada da família e da caridade da igreja, antes, garantiria à paz social.

Para Rizzini (op. cit.), esta idéia é oriunda de dois movimentos: o primeiro de salvação da alma do século XVI ao XIX que remonta ao dogma do pecado original e das inclinações maléficas inatas da criança. Tal visão justificou diferentes formas de atuação da igreja sobre a criança e sua família, no sentido de os pais moldarem os filhos, focando-se no conceito de salvação.

Já o segundo o momento refere-se à salvação da criança por meio de ações filantrópicas do século XIX e teve a ver com a importância dada a ela, particularmente, a partir do século XVII, também devida à secularização em relação ao valor de crenças como a do pecado original.

Portanto, a idéia de criança perversa cedeu lugar à da infância como naturalmente pura, santa, padecendo de proteção e cuidado. Esta assertiva foi representada nas artes, nos contos, e na literatura romântica do século XVIII, como denota o fragmento do poema “*Meus oito anos*” de Casimiro de Abreu<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> A primeira creche para filhos de trabalhadores no Brasil foi a da Companhia de Fiação e Tecidos de Corcovado no Rio de Janeiro em 1879. A criação de creches estava atrelada à regulamentações das leis trabalhistas, principalmente para o trabalho feminino. Assim, novas creches foram sendo construídas em indústrias. Contudo, muitos se opunham à creche por entender a tarefa educativa como responsabilidade essencialmente materna. Neste sentido seria o *mal necessário* (KUHLMANN JR., 2001).

<sup>19</sup> Retirado de Obras Completas, V.1. p. 22-23. Disponível em: <[http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Obras\\_de\\_Casimiro\\_de\\_Abreu\\_vol.01.pdf](http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Obras_de_Casimiro_de_Abreu_vol.01.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2010.

Oh! Que saudades que tenho  
 Da aurora da minha vida  
 Da minha infância querida  
 Que os anos não trazem mais [...]  
 Em vez de mágoas de agora  
 Eu tinha nessas delícias  
 De minha mãe as carícias [...].

As estrofes evidenciam a saudade, o bucolismo e retorno à infância idealizada e abstrata, como se todas as infâncias evocassem saudade, harmonia e felicidade. O autor contempla a infância: uma época longínqua, em contraste com as mágoas da vida adulta.

De acordo com Rizzini (2008), a romantização da infância foi questionada pela racionalidade do século XIX<sup>20</sup>, em que as teorizações evolucionistas apregoavam que as crianças pobres herdavam vícios dos pais, e se pressionavam os poderes públicos para assumir a responsabilização pelo atendimento das crianças desfavorecidas. Contudo, há de se notar que “[...] as reformas em prol da criança, [...] visavam à adaptação das instituições às demandas do sistema capitalista” (Ibid., p. 102).

Assim, constata-se que ao longo da história diferentes concepções sobre a infância conviveram num mesmo período: a idéia de criança como ser ingênuo, coexistia com a da criança perigosa, geralmente, associada aos filhos das classes populares. Segundo Fullgraf,

[...] o conceito de infância não corresponde a uma categoria universal natural, como algo sempre igual, homogênea e de significado óbvio. O conceito de infância e sua concepção teve seu percurso na história. Dessa forma, a infância emerge como realidade social, mediada pela própria sociedade. Logo numa mesma sociedade, numa mesma época têm-se diversos conceitos de infância (2002, p. 30).

Os que contam a história o fazem conforme interesses e contextos diferenciados. Kuhlmann Jr. (2001) alerta para o cuidado em interpretações unidirecionais e de uma visão monolítica da infância que a enquadra unidirecionalmente: das classes mais altas para as desfavorecidas. Isto se deve porque as infâncias das classes aristocráticas e burguesas são mais conhecidas que as das classes populares.

Tal pressuposto é ratificado quando se confrontam os registros de documentos de pesquisas sobre a infância. Conforme Rizzini (2008), não se têm fontes dos protagonistas das

<sup>20</sup> “O tratamento da sexualidade infantil, o entendimento e a explicação da ambivalência da criança entre o amor e o ódio na sua relação com os pais [...] vem a ser uma recolocação frontal na relação criança-santo, criança-pureza, criança-harmonia. [...] expressões que se põem na literatura e depoimentos sobre a infância são fontes indicativas de que a vida da criança rompe com aquela imagem de infância costurada sob os constructos de inocência, de harmonia, da felicidade [...]” (OLIVEIRA, 1989, p. 188).

histórias das crianças populares, mas uma presunção, suposição de pessoas que pretendiam moldá-las por uma educação disciplinar e de contenção. Foram idéias advindas, “[...] de nossos principais mentores, na época, os países industrializados da Europa e América do Norte” (Ibid., p. 106).

## 2.2 POLÍTICAS DE ATENDIMENTO PÚBLICO À INFÂNCIA NO BRASIL

O atendimento à infância empobrecida foi praticamente inexistente no Brasil, antes do século XIX. Segundo Kramer (1995, p. 49), “[...] até 1874 existia institucionalmente a ‘Casa dos Expostos’ ou ‘Roda’<sup>21</sup> para os abandonados das primeiras idades”.

Os anseios republicanos fundamentavam-se nos ideais de nacionalidade e desenvolvimento de uma sociedade civilizada que se superasse o atraso e a ignorância, principalmente das populações mais pobres: escravos recém-libertos, que passaram a perambular pelas ruas da cidade, compondo uma multidão de excluídos.

Dentre às instituições voltadas para a causa da criança pobre não se pode deixar de apontar a atuação do Instituto de Proteção à Infância de Moncorvo Filho em 1899, também reconhecido internacionalmente, inclusive nas exposições internacionais e com filiais em todo o Brasil.

A institucionalização da infância, ao longo das primeiras décadas do século passado, foi uma estratégia para calar e imprimir nas classes desfavorecidas à subserviência, ou seja, fixar cada classe de acordo com seu *status quo*: justificando a exclusão da maioria da população trabalhadora, concomitantemente, fazendo-as acreditar que recebiam benesses do poder público.

O atendimento à infância se deu, prioritariamente, no contexto assistencialista, médico-higienista, no qual se desejava educar, limpar e civilizar as famílias desfavorecidas e seguir o modelo de viver da classe burguesa. Kuhlmann Jr. (2001) analisa que a história das instituições pré-escolares advém da articulação de interesses jurídicos<sup>22</sup>, empresariais,

<sup>21</sup> As Rodas foram criadas em 1739 por Romão Duarte para atender as crianças abandonadas.

<sup>22</sup> O Regulamento de Proteção aos Menores Abandonados e Delinqüentes de 1923 previa aos menores de 14 anos liberdade de processos penais, sendo enviada a asilos, escolas ou confiados à pessoa idônea, mas em caso de crime ou contravenção, o menor cumpriria pena separado dos maiores. O Código de Menores de 1927 englobou menores de 18 anos de ambos os sexos. Interessante notar que no seu artigo 15, determina que a admissão dos expostos à assistência se fará por consignação directa, excluído o sistema das rodas (RODRIGUES; LIMA, 2002).

políticos, médicos - higienistas<sup>23</sup>, pedagógicos e religiosos, bem como da maternidade e do trabalho feminino. Fatos que se deram no âmbito do processo de constituição da sociedade capitalista. O autor ressalta que

[...] a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens (KUHLMANN JR., 2001, p. 81).

Para o autor, estas instituições de atendimento à primeira infância ocorreram no contexto da remodelação da idéia de assistência baseado nos princípios científicos na segunda metade do século XIX, assumindo um modelo de modernidade e científicidade em prol do progresso e da indústria.

Kuhlmann Jr. (op. cit.) analisa que a industrialização justificava a criação de instituições nas primeiras décadas do século XX. Assim, foram inauguradas as primeiras formas de atendimento pré-escolares assistencialistas no país. Se na Europa, as escolas maternais ou asilos anteciparam as creches, no Brasil, primeiro se pensou nas creches para depois nos jardins de infância<sup>24</sup>.

De acordo com Rosemberg (1983), historicamente, o atendimento nas creches significou um “*mal necessário*<sup>25</sup>”, isto porque tanto no Brasil, quanto em outros países, teve origem atrelada à filantropia e religiosidade. Destinavam-se às crianças abandonadas, rejeitadas ou das famílias pobres, cujas mães precisavam trabalhar.

Em face às inovações científicas e consequentemente, outras formas de explicar o mundo, a infância se modelou aos padrões republicanos higienistas, jurídicos e religiosos, em que a população de excluídos incomodava a sociedade brasileira. Assim, no Primeiro Congresso de Proteção à Infância de 1922, a causa da infância foi amplamente debatida e atrelava-se à necessidade de investimento – mão-de-obra futura. Neste sentido, a idéia de

<sup>23</sup> A década que demarcou a entrada do higienismo no Brasil foi em 1870 nas questões educacionais. Período de avanços em relação à cura de doenças e descobertas de Pasteur. Muitas creches funcionavam como laboratórios para os higienistas engajados com a causa da educação e da puericultura – ciência da família. Conotava-se uma forma de cuidado racional com a infância, visando, sobretudo, combater a mortalidade infantil. Havia forte intenção disciplinadora e intervencionista em detrimento a relações de higiene. Contudo, para este autor é um erro apregoar uma hegemonia higienista, pois a educação pautava nos saberes médicos, jurídicos e religiosos (KUHLMANN JR., 2001).

<sup>24</sup> Primeiro jardim de infância fundado no Brasil foi em 1875, no Rio de Janeiro por Menezes Vieira para atender a elite carioca. Informações complementares disponíveis em Kishimoto (1988).

<sup>25</sup> A regulamentação das creches ligava-se ao trabalho feminino. Todavia, muitos consideravam a tarefa de educar os filhos como da alçada exclusivamente feminina. Desta forma considerou-se como um “*mal necessário*”.

proteção poderia significar afastamento das crianças das más influências de uma família inapta ou das ruas. Nas considerações de Rizzini,

Em nome da manutenção da paz social e do futuro da nação, diversas instâncias de intervenção serão firmadas, de modo a classificar cada criança e colocá-la em seu devido lugar. [...] Caberá a Justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade) [...]. À filantropia – substituta da antiga caridade – estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e desvalidos, em associações às ações públicas (2008, p. 26-27).

Conforme Faria (2006), a filantropia<sup>26</sup> era praticada por aqueles que detinham o conhecimento (médicos, juristas e instituições) e poderiam repassá-los às famílias, sobretudo, às mães. O alvo destas ações consistia em modificar os hábitos dos populares e reordená-los aos interesses da classe dominante.

No contexto destes interesses, os princípios higienistas desejavam salvar a sociedade da ignorância, transformando-a num país civilizado. A medicina tinha um papel fundamental, pois nos congressos e conferências da década de 20, médicos e juristas discutiam mecanismos de reintegração ao mundo do trabalho e proteção à infância, embora a realidade de vida das crianças desfavorecidas, que precisavam trabalhar para sobreviver, fosse desumana, como se verifica no trecho do jornal “A Voz do Trabalhador”,

[...] começou o trabalho da noite e aos domingos. Ninguém se atreveu a protestar sujeitaram-se como carneiros. O mestre Felipe deve estar satisfeito. No entanto as mulheres e as crianças de 10 a 12 anos têm que trabalhar dia e noite para enriquecer os donos da fábrica de facilitar-lhes o luxo e o conforto. [...] quando a menina de 13 anos procedia a limpeza de uma máquina ficou com uma mão presa na engrenagem. (1909 apud OLIVEIRA, 1989, p. 231).

Por este trecho verifica-se uma crítica voraz à subserviência por parte dos operários, visto que além de se submeterem à exploração, permitiam que as crianças também compartilhassem de um trabalho exaustivo. Vale ressaltar que os ambientes fabris eram geralmente insalubres e humilhantes, apesar de, ainda na atualidade, se combater o trabalho infantil. Nas considerações Rizzini,

[...] ao mesmo tempo em que o processo de acumulação capitalista absorvia vorazmente todo e qualquer braço, sem hesitar, o infantil como apontou Marx,

<sup>26</sup> Segundo Kuhlmann Jr. (2001), a caridade no século XVI já se fazia presente nas instituições, decorrente da religiosidade, preocupada com a causa dos desafortunados. No século XVII, a responsabilidade do Estado para com os miseráveis denotava um caráter civilizatório. Já a filantropia, era um conceito mais enfatizado no século XIX, entendida como secularização ou “organização racional da assistência”. Assim nos séculos XIX e XX em oposição ao atendimento às classes pobres baseadas na tradição hospitalar e carcerária, foram criadas leis e instituições, baseadas na assistência científica.

interessava acostumar a criança ao trabalho árduo como forma eficaz de mantê-la ocupada e conformada na luta exclusiva por sua subsistência (2008, p. 103).

Na sociedade dividida em classes, marcada pelas desigualdades que infligem um modo de vida desumano, de miséria e abandono, grande parcela da população infantil precisou e precisa trabalhar para sobreviver. É a infância das ruas que destoa das classes favorecidas. É o que denotam as considerações de Oliveira,

empurradas do privado para o público e multiplicadas cada vez mais pelas contradições estruturais da sociedade burguesa, elas se exibem com força na sociedade que as anonimizou como crianças. E, ironicamente, exibem um corpo de criança e uma meninice de feição inusitada. Mostram alguma capacidade para o trabalho, uma certa autonomia para os pequenos negócios, uma capacidade muitas vezes perversa para lidar como o abandono e com os problemas, sem falar de habilidades da ordem do espaço público: auto-defesa, alianças de ocasião, conhecimentos práticos (1989, p. 205).

A infância idealizada e burguesa não se identifica (va) com a realidade prática de vida das crianças de rua, as institucionalizadas, negras, índias ou com necessidades especiais. Deste modo, como se percebe, as crianças pobres, abandonadas, os chamados “meninos de rua”, já eram institucionalizadas desde o começo do século passado, numa perspectiva de coerção e correção da infância.

Na década de 40, ainda pela égide da institucionalização, foram criados no Brasil o DNCr<sup>27</sup> – Departamento Nacional da Criança, primeiro programa voltado ao atendimento das necessidades da maternidade infantil e adolescência e o SAM – Serviço de Assistência ao Menor, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que funcionava como um reformatório, tendo péssima reputação. Kramer discorre que

o SAM não conseguiu “cumprir sua finalidade de prestar em todo o território nacional, amparo social, sob todos os aspectos, aos menores desvalidos e infratores da lei penal”. Ficou conhecida como “vergonha nacional” (1995, p. 69).

Mesmo assim, o SAM só foi extinto em 1964, quando a ditadura militar o substituiu pela FUNABEM – Fundação Nacional de Bem Estar do Menor, que como seu antecessor, passou por denúncias de maus tratos contra os menores.

Aliados a uma visão reducionista de infância, pesquisas realizadas nos Estados Unidos e na Europa sobre o pensamento, a lingüística e a psicanálise colaboraram para reforçar a ideia de que as crianças das classes subalternas eram desfavorecidas e privadas culturalmente,

---

<sup>27</sup> Transformado em Coordenação Materno Infantil em 1970.

tendo como resposta a esta situação uma educação de caráter compensatório, ou seja, uma educação que suprisse tais deficiências. . .

Tais pressupostos influenciaram a educação brasileira, sobretudo, na década de 70. Abramovay e Kramer em seus estudos apontam que

vista dessa forma, a pré-escola com função preparatória ressolveria o problema do fracasso escolar que afetava principalmente as crianças negras e filhas de imigrantes naqueles países. É importante realçar: (1º) o preconceito com que crianças das classes populares eram encaradas; (2º) o escamoteamento ideológico que acobertava a divisão da sociedade em classes; (3º) que a idéia de preparação se vinculava diretamente à compensação das “carências” infantis, através do adestramento das crianças nas habilidades e conhecimentos que não possuíam (1991, p. 24).

A teoria da privação cultural<sup>28</sup> sofreu muitas críticas do meio acadêmico e não logrou êxito, já que marcava as crianças e gerava preconceitos. Entretanto, tais pressupostos foram seguidos, mesmo quando reconhecidos como fracassados em seu país de origem

A idéia entrelaçada de pobreza e criminalidade, constatada no começo do século XX, se revitalizou nos anos 60 e 70 e permaneceu vigente na mentalidade cotidiana. Por outro lado, o discurso oficial procurou desprender-se da idéia de educação compensatória da pré-escola. Segundo Abramovay e Kramer (op. cit.), este posicionamento não delega mais a transformação da sociedade à pré-escola: sua ação não é mais de cura educacional, mas social, e a função pré-escolar esvazia-se. Desprezam-se as discussões sobre que tipo de pré-escola contribuiria para a formação das crianças.

Ora, a legislação e os discursos que povoaram as ações pela infância foram perpassados pela criação de órgãos de cunho assistencial que desvalorizavam a causa da criança desfavorecida, não clarificando as responsabilidades de fato para com esta, denunciando uma visão de criança abstrata. Nos dizeres de Alberton,

a Casa do Pequeno Jornaleiro, Casa do Pequeno Lavrador, Casa do Pequeno Trabalhador com atendimento ao “pequeno engraxate” foram criados com o intuito de dar assistência à infância de baixa renda, iniciando-a num ofício. [...] em uma ação de profundo desrespeito à criança e ao adolescente empobrecido (2005, p.49).

No entanto, urge ressaltar que tais determinações estavam em concordância com os pressupostos de algumas agências internacionais<sup>29</sup> que durante o final dos anos 70 e 80

---

<sup>28</sup>A teoria da privação cultural invocada na década de 60 e 70 no Brasil e no exterior “explicava” a idéia de marginalidade das camadas sociais mais pobres. A partir dela, considerava-se que o atendimento à criança pequena em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, através de uma educação compensatória (OLIVEIRA *et al.*, 1992).

influenciaram a educação no país, como a Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e a OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-escolar.

Conforme Rosemberg (2002), o modelo de atendimento à criança até o final dos anos 60 se baseava em creches para crianças das camadas mais pobres e jardins para as mais abonadas socialmente. Tal cisão, adveio das ações da ONU<sup>30</sup> e suas agências, que apregoavam que investir em educação infantil era um meio de combater a pobreza e melhorar o ensino fundamental minimizando os investimentos públicos. Além disso, contava com o apoio de recursos comunitários e dos programas “não-formais”, “alternativos” ou “não-institucionais”.

O contexto era de repressão, industrialização, êxodo rural, inchamento das cidades e favelamento. O homem do campo mal preparado para o trabalho nas indústrias contribuiu para a formação de um exército de desempregados ou subempregados, aumentando os bolsões de pobreza nas periferias. Deste modo, o esforço estatal preocupava-se em combater a pobreza e proteger o cidadão dos infratores, como a Lei nº 6.697/79<sup>31</sup>.

Neste período, destaca-se o papel da LBA na implantação de creches conveniadas, as creches casulos<sup>32</sup>, administradas de forma descentralizada – com o apoio da comunidade visando ao atendimento das crianças carentes num trabalho preventivo à marginalidade e promoção das mães ao mercado de trabalho.

O descompromisso com a educação da primeira infância também se traduziu no âmbito legal, como a Lei nº 5.692/71, pois no seu artigo 19 apregoava que crianças com menos de sete anos deveriam receber educação em escolas maternais, jardins de infância e equivalentes. Assim, o Estado não se responsabilizava por esta modalidade educativa.

---

<sup>29</sup> Segundo Lucas (2009), dentre as recomendações do UNICEF e UNESCO, está a minimização de custos com a educação da criança pequena, como o Parecer Nº 2078/74 que no âmbito de uma educação compensatória visava a superar as carências das camadas mais pobres da população, subtendendo que esta sofria um déficit cultural.

<sup>30</sup> Essa trajetória relativamente comum se cinde ao final da década de 1960, quando a educação infantil passou a integrar, também, a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) para os países subdesenvolvidos, especialmente aquelas pensadas para as ex-colônias européias da Ásia e da África (ROSEMBERG, 2002, p. 7).

<sup>31</sup> A promulgação da Lei nº 6.697/79 – 2º Código de Menores – tratado de proteção e vigilância aos menores em situação irregular. Seus destinatários eram apenas as crianças e adolescentes consideradas em situação irregular, isto é, menores em estado de necessidade. Dentro desta categoria enquadram-se os abandonados e os carentes e os infratores e os inadaptados (ALBERTON, 2005, p. 51).

<sup>32</sup>O Projeto Casulo foi aplicado em todo o território nacional atendendo crianças de 4 a 8 horas. A instalação dependia de solicitação dos Estados, municípios e prefeituras. Havia convênio entre a instituição e o Projeto Casulo que subordinado à LBA financiava alimentação, material didático, de consumo, equipamentos, material de construção e registro. O pagamento do pessoal ficava por conta da instituição conveniada ou estes trabalhavam como voluntárias. Tal projeto visava atender em 1979-80, 250 mil crianças, contudo, se auto-intitulava não compensatório e respeitador das especificidades etárias das crianças, além de recreativa e com fins nutricionais (SOUZA; KRAMER, 1991).

Todavia, se por um lado se viveu momentos de repressão e cerceamentos dos direitos de expressão, nos partidos políticos e universidades, com fortes represálias às opiniões divergentes. Em contraposição, tais restrições uniram a sociedade civil que se organizou em torno dos laços em comum de reivindicações e mobilizações, inclusive em prol do direito à creche. De acordo com, Oliveira *et al.* contribuem,

observa-se o estabelecimento de uma nova política de atendimento às reivindicações populares em geral. Modificações significativas na forma de conceber o Estado e os direitos do trabalhador fizeram com que as mães trabalhadoras pressionassem cada vez mais o Poder Público e as empresas para organizarem e manterem creches.[...]. Tal reivindicação foi encabeçada pelos movimentos feministas dessa época. Os resultados desses movimentos foram aumento do número de creches organizadas, mantidas e geridas diretamente pelo Poder Público e uma participação maior das mães nos trabalhos desenvolvidos nas creches (1992, p. 21).

A nova conjuntura política deste período alargou as negociações trabalhistas aumentando o número de creches junto às empresas<sup>33</sup> ou as verbas para o pagamento de creches particulares.

Dentre os esforços para minimizar os custos do Estado com a educação da primeira infância, destaca-se, em 1975 a criação da COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar que visava à universalização pré-escolar a baixos custos, via “participação”, comunitária, entenda-se, trabalho voluntário.

Para Souza e Kramer,

no nosso entender, participação significa identificar os confrontos e os interesses antagônicos e buscar soluções mais adequadas para cada situação. Assim é que, na prática, tanto o Estado, como as famílias se descobrem como objetivos e metas diferentes em relação à pré-escola. O trabalho voluntário convém ao Estado por ser uma forma de expandir a pré-escola a baixo custo [...] (1991, p. 70).

O discurso da COEPRE disfarçava a falta de verbas e de vontade política na definição de uma diretriz educacional e investimentos com formação docente. Para tal intento, reforçava a importância do engajamento da comunidade a fim de baratear os custos com a educação. Consoante a este dado, o agravamento da crise econômica da década de 70 se fez sentir nos cortes e restrições aos programas sociais, atingindo principalmente as mulheres, que se organizaram e inseriram em diferentes movimentos sociais.

Segundo Rosemberg (1984, p. 75), “[...] a atuação dos movimentos sociais foi preponderante, pois lutavam pela redemocratização do país, direitos da mulher e aos poucos

<sup>33</sup> A CLT em 1943 já obriga creches em empresas com mais de 30 mulheres (BRASIL, 1943). A LDB 4024/61 – apregoava o atendimento pré-escolar a crianças de sete anos em escolas maternais ou jardins de infância.

congregaram a causa da mulher negra, prostituta, trabalhadoras do campo ou cidade, entre outras". Para a autora, a intensa participação das mulheres nas reivindicações via clubes de mães, amigos do bairro e associações, formou núcleos de organizações feministas, estando à luta por creches na pauta destes movimentos.

Muitas manifestações levaram mulheres às ruas, inclusive, diante da prefeitura, estando posteriormente, presentes em todos os atos públicos, que se opunham à ditadura militar. Estas reivindicações foram imprescindíveis para maior atenção ao atendimento das crianças pequenas no país.

Em 1975<sup>34</sup>, ano que coincide com a decretação pela ONU do Ano Internacional da mulher, dá-se em São Paulo a primeira reivindicação pública por creches. Conforme Rosemberg (op. cit., p. 76) "é o movimento de funcionários, alunos e professores da Universidade de São Paulo [...]. Essa marcha reforça uma outra frente de luta, não mais vinculada ao local de moradia, mas ao local de trabalho".

Entrementes, foi no final da década de 70 e 80<sup>35</sup> que os movimentos em prol das creches ganharam força e atuavam em diferentes cenários sociais, em que se discutiam a responsabilização pela educação das crianças, principalmente pelos movimentos feministas e femininos. Nas considerações de Campos,

[...] a responsabilidade pela educação da criança pequena não é só da mãe, nem da família, mas é também de todos; ou seja, o Estado, enquanto gerente dos recursos arrecadados de toda a sociedade, tem o dever de contribuir para a educação integral das crianças, desde seu nascimento (1998, p. 23).

De acordo com Gohn (1992), vale ressaltar que muitas creches foram construídas pelas associações de bairro em forma de mutirões, e, que de movimentos isolados, organizou-se, subseqüentemente, um movimento unitário – O Movimento Luta por Creches<sup>36</sup>,

---

<sup>34</sup> O 1º ato público de mulheres, realizado em São Paulo em 1975 ("Encontro para Diagnóstico da Mulher Paulista" sob o patrocínio do Centro de Informações da ONU e da Cúria Metropolitana) em sua carta programática pode-se ler: "é necessário que todas as mulheres, os representantes das sociedades amigos de bairros, clube de mães e interessados em geral, desenvolvam juntos um programa que venha a resolver o problema da creche na cidade de São Paulo" (BRASIL MULHER apud ROSEMBERG, 1984, p. 76).

<sup>35</sup> No Brasil dos anos 80, os movimentos sociais, particularmente os de caráter popular, foram o lume que orientou os ténues avanços democráticos que a sociedade civil obteve. Eles reorientaram as relações sociais tecnocráticas e autoritárias para formas menos coercitivas. Fizeram-se reconhecer na arena política como interlocutores válidos e necessários, particularmente na transição operada através de processos constitucionais (GOHN, 1992, p. 52).

<sup>36</sup> Criado em 1979 em São Paulo e Belo Horizonte se desenvolveu numa conjuntura de empobrecimento e necessidade do trabalho feminino ligado à Igreja Católica, à Anistia e aos Movimentos feministas. Informações complementares em Gohn (2009).

oficializado em 1979<sup>37</sup>, oriundo do Primeiro Congresso da Mulher Paulista que agregou diferentes propensões feministas e corpos de manifestantes isolados nos bairros.

Com a abertura política e o fim da ditadura militar, viveu-se um período de redemocratização e de novas propostas para a Educação Infantil. Todavia, neste cenário, o MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização, órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura, voltado para a aprendizagem da leitura e escrita (alfabetização funcional), assumiu a educação das crianças menores de seis anos em todo o país. Em 1982 já era responsável por 50% da rede pública. Sobre esta assertiva, Arce discorre,

a utilização de recursos da comunidade, o voluntarismo e a não-profissionalização do atendimento, marcas do trabalho do Mobral com a educação de adultos, acabaram por encontrar na educação infantil um terreno fértil para a cristalização das mesmas. Desde o final da década de 60 o MEC (Ministério da Educação e Cultura) vinha em seus documentos adotando as marcas fundamentais do Mobral, passar a educação infantil para as mãos do mesmo tornaria a sua expansão mais rápida e barata, atendiam-se assim aos anseios populares por este tipo de atendimento (2008, p. 380).

Se nas décadas anteriores já havia interesse de expansão da educação infantil a custo baixo, a migração desta modalidade educativa para o MOBRAL veio ao encontro destas expectativas.

As idéias do MOBRAL representavam um trabalho improvisado e de desprofissionalização, uma vez que nos periódicos do movimento exaltava-se o apelo à passividade, ao amor e à paciência para se educar as crianças em detrimento de uma formação de qualidade para o exercício do magistério. Reitera-se esta afirmação pelo seguinte excerto da matéria da Revista do Mobral nº 1, cujo artigo se intitula: “*Quando a gente acredita, a gente faz!*”, nos dão uma idéia dos objetivos da inculcação levada às crianças, professores e a comunidade de um modo geral.

Aconteceu na Escola Efigênio Sales, da favela do morro do Capinzal, em Belo Horizonte, no ano de 1982. A diretora, muito preocupada com a saúde, o bem-estar e a alimentação de seus alunos, resolveu organizar com eles, num pequeno espaço de terreno, uma mini-horta. De lá, as próprias crianças colhiam couve, cebolinha, salsa, repolho, coentro etc. Além disso, para tornar a sopa das crianças mais nutritiva, teve uma idéia feliz: como a carne era “artigo de luxo”, a diretora fez um trato com o açougueiro do lugar. Sempre que precisasse, iria ao açougue, para apanhar ossos com tutano e aparas de carne. Cozinhando-os, para fazer o caldo, e, depois, em vez de jogá-los fora, devolvia os ossos ao açougueiro, que os vendia a uma fábrica. Graças a isso, conseguiu que as crianças passassem a ter, na sopa, uma refeição nutritiva (LEMOS; BASTOS, 1983 apud ARCE, 2008, p. 394).

---

<sup>37</sup> Decretado pela ONU que instituiu 1979, como o Ano Internacional da Criança.

Os conteúdos destes materiais condicionavam a uma subserviência, um esvaziamento da capacidade crítica discente e docente, além de delegar as causas da pobreza à própria comunidade. Não havia qualquer questionamento em face das distribuições das riquezas, das condições de trabalho ou das condições de classes. Assim, a qualidade precária do MOBRAL o levou a sua extinção em 1985.

Em contrapartida, Didonet (1992) acentua algumas conquistas dos anos 80, concernentes à educação da primeira infância, entre as quais: a criação do Programa Nacional de Educação Pré-escolar; as capacitações do PROEPRE-Programa de Capacitação de Professores de Educação Pré-Escolar, cujos participantes se tornavam responsáveis por repasses dos aprendizados aos demais professores: O Programa *Zero a Seis, o Primeiro Mundo*, programa televisivo dirigido aos pais, e abordava cuidados à educação da criança, desde a concepção até os seis anos de idade, além do programa *Primeiro a Criança*, em 1986, que ficou sob a responsabilidade da LBA, enfocado cuidados assistenciais e nutricionais.

A constituição de 1988 tentou superar o caráter assistencialista das instituições de atendimento, principalmente nas creches. Assim, a Educação Infantil (creches e pré-escolas), por esta carta, pertencem ao sistema educacional. Concomitantemente, o educar e cuidar são ações coesas, o que implica uma nova visão de criança em suas múltiplas determinações.

No que concerne ao reconhecimento legislativo dos direitos da criança, a Constituição de 1988 estipula a criança como cidadã de direitos. No artigo 205 apregoa educação como direito de todos e no artigo 208, como dever do Estado, o qual se efetiva para crianças de zero a seis anos por meio de creches e pré-escolas.

Ao ombrear creches e pré-escolas evidenciou-se a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, a fim de romper com preconceito historicamente arraigado: o cuidar nas creches como uma atividade de menos valor e o pedagógico nos jardins de infância. Para Cerisara (1999, p. 17), recorreu-se ao termo *educare*, em inglês que significa educação e cuidado ao mesmo tempo. Como não se tem estas duas palavras em uma só em português, foi feita uma opção pela utilização dos termos cuidar e educar.

Entretanto, mesmo com as garantias e as conquistas legais, muitas crianças não usufruía e usufruem de atendimento nas instituições educativas que contemplem suas necessidades. Neste contexto, vale ressaltar as ações do MIEIB<sup>38</sup> – Movimento Interfóruns de

---

<sup>38</sup> Movimento social da Educação Infantil que reúne vários fóruns de educação infantil no Brasil, “[...] vem desde 1999, desenvolvendo ações pontuais para a discussão e o claro entendimento de que a incorporação da Educação Infantil como etapa da educação básica implica em tomada de decisões que levem à sua plena integração aos sistemas municipais de educação, à criação de estruturas físicas adequadas às crianças na faixa

Educação Infantil Brasileira que, segundo Sanches, são importantes contributos nos debates em prol da Educação Infantil,

em publicações que esse movimento dos fóruns vem fazendo, observa-se bem como a Educação Infantil, e principalmente a creche, foi assumida na história social brasileira como “um mal necessário”, na maior medida como um substituto pela ausência da família estruturada. Esse atendimento era colocado mais como um espaço de assistencialismo e não como um espaço educativo. O desenvolvimento de uma cultura que a visão de criança adquire novos significados, passando a ser ela considerada como uma pessoa com seus direitos, uma pessoa cidadã de pequena idade, que não é, portanto, tomada apenas como propriedade particular da família, mas como ser componente de uma nação, responsabilidade de todos, cria emergência de novas posturas [...] e valores despontam em educação, nas ciências sociais, nas ciências da saúde, no que se refere à concepção de infância (SANCHES, 2003, p. 10).

As políticas voltadas ao atendimento da criança refletem a visão que se tem delas. Neste sentido, o quadro que se apresentou e se apresenta aparece tomado por indefinições e subestimações, ou seja, ao mesmo tempo em que se lutou por um lugar de criança como cidadã de direitos, convive-se com a desigualdade, desrespeito e esvaziamento da infância, haja vista o número de abandonos, mortes, chacinas que as vitimam.

Em compensação, as pesquisas que tomam a infância como objeto de estudo procuram superar a visão superficial de criança centrada, exclusivamente, no aspecto biológico, e psicológico para uma outra mais contextualizada. Consoante Sirota (2001), já no final dos anos 80, comunidades científicas, principalmente européias e norte-americanas, se organizaram, ampliando o entendimento de criança como sujeito, ator de sua própria socialização, e não objeto passivo.

Neste sentido, percebem-se mudanças nas formas de conceber a infância e a criança, com efetivos ganhos para a Educação Infantil, como reiteram as assertivas de Pinto e Sarmento (1997), ao afirmar que a partir da década de 90 os estudos das crianças foram além da realizada no campo médico, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, passando a ser contemplada como fenômeno social, categoria social autônoma e analisável nas relações e estrutura social.

Em extensão à efervescência dos direitos, na década de noventa, elaborou-se o (ECA) – Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei N° 8.069/90 definidora de princípios que devem nortear as políticas de atendimento às crianças e adolescentes como sujeitos de direitos

---

etária de 0 a 6 anos, à ampliação e democratização dos recursos destinados à educação básica” (MIEIB, 2002, p. 8).

fundamentais e individuais. Concomitantemente, criaram-se os Conselhos das Crianças e Adolescentes e os Conselhos Tutelares. Nas considerações de Bazílio,

é preciso ter em mente, em princípio, que a lógica que se faz presente na elaboração desta nova lei é a da “desjudicialização” das questões relativas à infância. O esforço dos legisladores foi voltado no sentido de reduzir o papel e interferência do Poder Judiciário que, com o Código de Menor de 1979, teve aumentado sua intervenção e poder. A maior parte das medidas protetivas descritas no artigo 101 (encaminhamento a pais ou responsáveis; orientação, apoio e encaminhamento temporário; matrícula e freqüência obrigatórias nas escolas; inclusão em programas comunitários; requisição para tratamento de saúde, abrigo, entre outras) deixam a competência do Juiz da Infância e Adolescência e encontram lugar no âmbito dos conselhos tutelares – cidadãos eleitos para defender ou zelar pelos direitos fundamentais (2008, p. 24).

Desta forma, observa-se o esforço do ECA em romper com a idéia do Código de Menores, culpabilização e outras formas de jogar a responsabilidade do menor para ele mesmo. A visão apregoada pelo estatuto é da criança e adolescente como seres em formação (sujeitos de direitos), que devem ser respeitados por seus educadores. Tanto que o ECA, segundo aponta o MIEIB - Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (2002, p. 22), “[...], foi considerado pelo UNICEF uma das legislações mais avançadas do mundo, na área do direito da criança e do adolescente”. Reafirma em seu artigo 54 o dever do Estado para com as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas.

Assim, as conquistas alcançadas nas duas últimas décadas no que concerne ao direito das crianças de zero a seis advindas das universidades, dos engajados com a problemática da educação da primeira infância, e do próprio MEC, buscavam unir objetivos comuns em prol das crianças. Como pondera Leite Filho (2001), de 1994 a 1998, o MEC e o COEDI<sup>39</sup> organizaram uma série de encontros e seminários para criar uma Política Nacional de Educação Infantil<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> A COEDI- Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação publicou os cadernos “Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil”, “Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise”, “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças”, “Educação infantil no Brasil: situação atual”, “Por uma política de formação do profissional de educação infantil”, “Política de educação infantil (Proposta)” e Política Nacional de Educação Infantil”. Informações complementares disponíveis em Leite Filho (2001).

<sup>40</sup> Documento apresentado em 2006 em consonância com o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) e em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil. Informações complementares disponíveis em Brasil (2006b).

Dentre as diretrizes apresentadas na Política Nacional de Educação Infantil (1994)<sup>41</sup>, o papel da família é preponderante na formação da criança, vista como sujeito completo, histórico e social e não um “vir a ser”. De acordo com Leite Filho (2001), neste documento, a educação infantil é complementar à ação da família no que tange ao desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social estimulando o processo de transformação da natureza e convivência social.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil aprovada em dezembro de 1996, Lei N.º 9.394/96 adveio da articulação da sociedade que almejava legalmente uma forma qualitativa de conceber a criança. Neste âmbito, no que diz respeito à Educação Infantil apresentou alguns avanços, sobretudo, ao considerá-la primeira etapa da Educação Básica e objetivando o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físico, psicológico e social. Além disso, impede que se retenham crianças pelo não domínio de conteúdos “preparatórios” em prol da prevenção do fracasso dos alunos no ensino fundamental.

Entretanto, no tocante aos recursos para a Educação Infantil, a LDB não foi clara, deixando algumas lacunas<sup>42</sup>. Para Cerisara (2002, p.6), “[...] a legislação insinua uma parceria entre municípios, estado e governo federal que acaba por diluir as responsabilidades em relação à educação infantil”.

Outro ponto digno de nota, nesta legislação, é sobre a formação dos profissionais, como se observa no artigo 62,

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A tramitação da LDB por oito anos envolveu diferentes setores e interesses da sociedade, por um lado desejos de efetivação dos avanços legais vivenciados nos períodos anteriores, por outro, pressões que evocavam do país medidas para sua inserção na ordem econômica mundial.

Para Cury,

<sup>41</sup> Para Leite Filho (2001), o documento, no que concerne à elaboração do conteúdo e o modo participativo é considerado um marco histórico para a área.

<sup>42</sup> “O ministério da educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação [...] preferiu esvaziar aquele projeto (de LDB) optando por um texto inócuo e genérico, uma LDB “minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha [...]. Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas [...]” (SAVIANI, 2009, p. 200).

a LDB aprovada não é como as outras não foram - um texto, mas um intertexto. Ao final, a lei aprovada acabou por conjugar diferentes vozes como distintas potências. As vozes dominantes, as recessivas, as abafadas e as ausentes que a constituem continuam sendo uma “rede intertextual” a ser lida e reconstruída. De seu movimento correlativo participam diferentes intencionalidades presentes na prática social e nas referências legais identificadoras de cada projeto. A voz de ausência é também um modo de se fazer presente de se fazer ouvir em outra dimensão. O texto aprovado não chega a compor uma melodia harmônica. Nele há como que uma contenda que se expressa nas vozes circulantes e contraditórias do intertexto. Afinal, estas vozes cantam valores diferentes e os sons por ele emitidos não são uníssonos (2003, p. 14-15).

Assim sendo, em continuidade aos documentos elaborados na década de 90, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI<sup>43</sup> em 1998, que faz parte dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, contudo, este documento foi produzido diferentemente dos seus antecessores que estavam sob coordenação da Coedi. Tal fato, de acordo com Leite Filho (2001, p. 40), “[...] significou um retrocesso no processo que vinha se dando no Brasil”.

Segundo o autor, o RCNEI foi concebido em três volumes<sup>44</sup> que visavam a fornecer parâmetros curriculares em nível nacional para diferentes modalidades de ensino. Todavia, não se deu em caráter obrigatório, mas sugestivo para profissionais que atuavam em creches e pré-escolas. Apesar de desconsiderar a diversidade cultural e curricular do país, bem como as sugestões e as críticas enviadas pelos entrevistados do MEC, constituiu-se em material importante ao reforçar o dispositivo legal da Carta de 88 e da LDB, no que concerne ao direito à educação e sua gratuidade. Conforme fragmento dos RCNEIs ,

No título III, do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, IV, se afirma que: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária (BRASIL, 1998b, p.13).

Para Cerisara (2002), o documento apresentou uma tentativa de aparente aproximação da concepção de educação infantil com os documentos da COEDI, entretanto, identificou-se

---

<sup>43</sup> Vale ressaltar que a versão preliminar deste documento foi entregue a mais de 700 profissionais da Educação Infantil para leitura e devolução em um mês. O GT 7 da ANPED em sua XXI reunião debateu o documento, que originou um livro para socialização do assunto de Faria e Palhares (2000), isto porque não havia um consenso sobre a necessidade de um referencial para a Educação Infantil e o afastamento de Angela Barreto da COEDI. Informações complementares disponíveis em Cerisara (2002).

<sup>44</sup> Introdução, Formação Social e Pessoal e Conhecimento do mundo.

mais com o ensino fundamental, pois diluiu a especificidade da criança, subordinando-a aos conteúdos escolares.

Os pesquisadores da área consideraram que o conceito sobre educação infantil elaborado nos documentos produzidos anteriormente pela COEDI (1994-1998) constituía avanços para uma Política Nacional para Educação Infantil por acreditar que a base para o trabalho com as crianças deve se referenciar a partir da própria criança, respeitando-se as diversidades pessoais, locais e culturais.

Ainda neste mesmo ano, em 17 de dezembro de 1998, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI<sup>45</sup>, pelo parecer 022/98 do CNE – Conselho Nacional de Educação, que diferentemente das RCNEI, teve caráter mandatário em relação ao norteamento das propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Apesar disso, foi profícuo ao incentivar e apoiar ações objetivando a formação da criança como um todo. Para Cerisara (2002, p. 14), “[...] deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças assumam a autoria desses projetos”.

A concepção de crianças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforça o paradigma de direitos e prioridades na atenção das políticas públicas,

Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais (BRASIL, 1998a).

Interessante notar que o documento analisa a variação do conceito de infância assumiu ao longo da história: ora a criança era visualizada como um “bibelô”, ora “adulto em miniatura”, o que acarretou prejuízos à constituição do entendimento de criança como cidadã de direitos (*Ibid.*).

Ainda que a concepção de criança tenha evoluído na letra da lei, a vida prática de maior parte das crianças no país e no mundo, não contempla os direitos mínimos de sobrevivência. Conforme aponta Leite Filho,

---

<sup>45</sup> As DCNEI's norteiam as bases para a efetivação das Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil pelos princípios: *Princípios Éticos* da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; *Princípios Políticos* dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; *Princípios Estéticos* da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1998a).

hoje, pelo ordenamento legal, temos assegurada no Brasil uma concepção de criança cidadã e de educação infantil como direito da criança. Isto não assegura, no entanto, que a realidade das crianças brasileiras tenha mudado, nem mesmo que as creches e pré-escolas tenham modificado suas propostas e seus trabalhos pedagógicos no sentido de, coerentemente com novas leis e diretrizes, desenvolverem um cuidar das/educar de acordo com uma pedagogia cidadã [...] (2001, p. 46).

Para Pinto e Sarmento (1997), os limites da infância são estabelecidos pela restrição ou extensão dos direitos, isto é, nos confrontos de ordens jurídicas, científicas e sociais, nas lutas pelos limites da infância, que este conceito se constitui.

Ao analisar os direitos da criança precisa-se atentar para não enfocá-la numa visão reduzida, paternalista<sup>46</sup> de infância, ou seja, aquela que a enxerga como ser incapaz e que precisa continuamente da tutela do adulto. Antes, prescinde-se valorizar a autonomia como condição para um efetivo desenvolvimento integral. Neste sentido, contribuem Pinto e Sarmento,

o juízo da infância como categoria social constituída por atores sociais de pleno direito, ainda que com características específicas, considerando sua idade, ou, ao invés, como destinatárias apenas de cuidados sociais específicos. A primeira concepção implica uma interpretação holística dos direitos, no quadro da qual – ao contrário da segunda – não apenas é errôneo como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na proteção e (mesmo) provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça a criança o estatuto de atores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida (op. cit., p. 22).

As crianças são atores sociais e não meros figurantes do mundo adulto. Assim, requer-se reconhecê-las como capazes de produção, criação e crenças específicas. A compreensão das culturas infantis precisa levar em conta a análise dos diferentes contextos sociais de vidas das crianças. Pinto e Sarmento (op. cit.) explicitam que o universo da criança não é fechado, mas extremamente permeável e elas não são alheias à reflexibilidade social global.

Para Kuhlmann Jr. (2001), é preciso considerar todo o período da infância em relação às fases de idade e instituições educacionais específicas a ela, no qual a “infância tem um significado genérico, e como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda a sociedade tem seus sistemas de classes de idade, e a cada uma delas é associado um sistema de *status e de papel*” (Ibid., p. 16).

Vale ressaltar que nos anos 90 o Brasil precisou se inserir no contexto das transformações científicas e tecnológicas em processo mundial, subordinando-se ao capital

---

<sup>46</sup> Para Pinto e Sarmento (1997), precisa-se reconhecer a interdependência dos direitos de proteção, provisão e participação das crianças como condição para sua efetivação, e não tentar distingui-los, como equivocadamente ocorre.

financeiro e reordenando o papel do Estado, priorizado pela administração do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994). Neste panorama, como apontado anteriormente nas palavras de Rosemberg (2002), semelhantemente à década de 70 e 80, as influências nas políticas governamentais advinham do UNESCO e UNICEF, mas a partir dos anos 90, do Banco Mundial<sup>47</sup>.

Para a autora, os programas de atendimento em massa e com baixo investimento do Banco Mundial são inquietantes, uma vez que utiliza o termo Desenvolvimento Infantil – DI para os países subdesenvolvidos e Educação Infantil para os países desenvolvidos. Assim considera que,

através da expressão ou 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 (Ibid., p. 47).

Além de burlar as garantias legais, os programas ditos “não-formais” retrocedem na orientação das creches domiciliares e se contrapõem aos estudos da área de Educação Infantil que veiculam a importância da formação dos profissionais que lidam com a primeira infância, dos espaços, materiais, interações e brincadeiras planejadas. Estas orientações feitas de modo improvisado e por leigos, comprometem o almejado atendimento integral dispensado às crianças. Em relação à ineficiência deste tipo de programa, Rosemberg se posiciona,

a crítica que interponho aos programas “não-formais”, não decorre de sua “informalidade”, nem do baixo custo em si, mas do fato que são programas incompletos, implantados como soluções de emergência [...], o que redunda, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente a cidadãos pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam de e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente (op. cit., p. 57).

---

<sup>47</sup> Banco Mundial – “é propriedade” de 181 países-membros cujas perspectivas e interesses são representados por um conselho dirigente e um conselho diretor sediado em Washington. O Banco Mundial é uma denominação genérica para numerosas instituições financeiras internacionais, como o Banco de Pesquisa e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Corporação Financeira e Desenvolvimento Internacional. Um país para integrar o BIRD, deve primeiramente associar-se ao Fundo Monetário Internacional (FMI). [...] o seu maior acionista são os EUA, que detém 16, 49 % dos votos [...] e outros quatro acionistas principais (França, Alemanha, Japão e Reino Unido que, juntos detêm outros 16% dos votos), indicam cada um, um diretor executivo.[...] considera-se um agente intermediário que entre as nações ricas do mundo minoritário e nações pobres do mundo majoritário (PENN, 2002, p. 9-10).

As organizações internacionais<sup>48</sup>, sobretudo o Banco Mundial ao atuar via empréstimos aos países mais pobres, por meio dos seus analistas, intencionam reduzir as desigualdades entre os países do primeiro e terceiro mundo, restabelecendo as economias assoladas economicamente, principalmente, após o Segundo Grande Conflito Mundial. Para tal intento, apregoam em suas ações os princípios de honestidade, compromisso, respeito à “diferenças” e prioriza o trabalho e a família. Contudo, sua performance parece reforçar ainda mais a exclusão dos países carentes. Nas palavras de Penn (2002, p. 10), “[...] há evidências de que não só tem sido mal sucedido em seus esforços para diminuir a pobreza, como também de que pode estar contribuindo para torná-la mais aguda.”

Além disso, o Banco Mundial desconsidera alguns aspectos importantes de outros países: história, cultura e infra-estrutura, como se uma única intervenção coubesse igualmente em realidades diversificadas. No caso brasileiro, é óbvio que tais medidas foram acatadas pelas nossas lideranças.

Neste sentido, vale ressaltar a opinião de Stiglitz, um ex-economista com cargo de chefia do Banco Mundial sobre as ações do banco,

[...] não se pode conhecer uma nação e amá-la, a não ser que se vá para o interior. Não se deve olhar para o desemprego apenas como uma estatística, uma contagem de ‘baixas econômicas’, os que caíram em combate na luta contra a inflação ou para garantir que os bancos ocidentais sejam pagos. Os desempregados são pessoas com família, cujas vidas são afetadas - muitas vezes devastadas - pelas políticas econômicas que a gente de fora recomenda e, no caso do FMI, impõe. A alta tecnologia nas guerras modernas é projetada para excluir o contato físico: soltar bombas a uma altura de 15 mil metros garante que ninguém ‘sinta’ o que faz. A gestão econômica moderna é semelhante: aboletados em um hotel de luxo, é possível impormos políticas a respeito as quais pensaríamos duas vezes se conhecêssemos as pessoas cujas vidas talvez estejamos destruindo (2002, p. 51-52).

Portanto, os empréstimos, créditos e assessorias cedidos pelos organismos internacionais exigem rigorosos comprometimentos, sacrifícios e adequações das reformas políticas, econômicas e educacionais dos mutuários.

Segundo Penn (op. cit.), há críticas contra as estatísticas do Banco Mundial pelos equívocos evidenciados nas políticas utilizadas para apoiar suas políticas. Todavia, este se defende alegando que tais falhas decorrem mais do ajuste técnico de implementação, de que da própria política neoliberal.

<sup>48</sup> As (OIs) Organizações Internacionais refletem a necessidade crescente de cooperação entre os Estados para facilitar a convivência pacífica por meio da cooperação conjunta, visando a solucionar os vários problemas da diversidade cultural, histórica, social, legal, econômica, política e ideológica da sociedade internacional. Apesar de gozarem de certa autonomia estão sujeitas à autoridade da ONU e atuam nos mais diferentes segmentos: sanitários, econômico, social, comunicações, cultural, técnico. Informações complementares em Marquez (2006).

Outro aspecto problemático, apontado pela autora, é que os programas do Banco Mundial se apoiam em um primado de uma família nuclear estável e com uma única criança a ser cuidada pelo adulto.

Embora os OIs – Organismos Internacionais disponham de pesquisas das mais diversas em seus centros e bibliotecas, Rosemberg (2002) alerta para a precariedade dos estudos das pesquisas realizadas no terceiro mundo atreladas à cultura norte-americana, descaracterizadas e ultrapassadas entre as fontes dos (OIs).

Assim, observa-se à interface da educação com a própria hegemonia que lhe sustenta. Neste contexto, salienta que o entendimento emergencial de programas<sup>49</sup> para a infância resulta em investimentos de combate à desnutrição e “melhorias” na educação, aspirando ao desenvolvimento do chamado “capital humano”, ou seja, não atentar para a infância pode comprometer a produtividade e a renda futura das nações.

Para Stephens (1995 apud PENN, 2002, p. 17), a postura norte-americana, ao se colocar como padrão exclusivo a ser seguido pelos programas voltados à primeira infância é arbitrário. Nas palavras da autora,

[...] equívoco de se utilizar os Estados Unidos como modelo para educar crianças. Trata-se de uma sociedade cujos valores podem ser considerados representativos de um neoliberalismo extremo. [...] considera normais às disparidades intensas entre os ricos e pobres e interpreta tais desigualdades como sendo decorrentes de conquistas ou fracassos pessoais. [...] recusaram-se a assinar a declaração sobre os direitos da criança [...] (Ibid., p. 16-17).

Tais programas, de modo geral, foram insuficientes para combater a morte, a exclusão e o trabalho infantil. No Brasil, como já mencionado anteriormente, a influência destas políticas internacionais não trouxe mudanças significativas para o atendimento à infância.

Conforme fontes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no que concerne aos resultados do censo da educação básica em 2009<sup>50</sup>, a Educação Infantil no Brasil no ano de 2009 teve nas creches 1.896.363 matrículas e na pré-escola 4.866.268. De acordo com os números da Fundação Abrinq<sup>51</sup>, “[...] 78% das crianças

<sup>49</sup> Estes programas reconhecem como válidos e legítimos, exclusivamente, o modelo norte-americano publicado em um manual que apesar de citar os direitos das crianças, generaliza as necessidades da infância. Conhecidas como “práticas apropriadas ao desenvolvimento” divulgado pela NAYEC - National Association for the Education of Young Children. Informações complementares disponíveis em Penn (2002).

<sup>50</sup> De acordo com o INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informações complementares disponíveis em <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.aspx>>.

<sup>51</sup> Fundação sem fins lucrativos fundada em 1990 ano de promulgação do ECA, objetivando mobilizar ações de cidadania e direitos em prol da causa da criança e do adolescente. Pautado na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1990) e Constituição Federal brasileira (1988), além do ECA. Informações complementares disponíveis em <<http://www.fundabrinq.org.br/portal/default.aspx>>.

de 4 e 5 anos estão na escola. Na faixa etária até 3 anos [...] o atendimento é de 18% dessa população”.

Deste modo, é visível que as desigualdades concernentes à Educação Infantil são maiores entre a população de 0 a 3 anos. Assim, apesar de legitimada como um direito, o atendimento a esta parcela de crianças é insuficiente.

Ainda no âmbito das políticas de financiamento, na década de 90 foi implantada em 1998, pela Emenda Constitucional nº 14, e pela Lei 9424/96 e Decreto 2.264/97, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), voltado exclusivamente ao financiamento do Ensino Fundamental, o que provocou insatisfação consoante às lacunas deixadas à Educação Infantil e Ensino Médio. Conforme fragmento do documento,

são destinatários dos recursos do Fundo os Estados e Municípios que atendem alunos do ensino fundamental em suas respectivas redes de ensino público, de acordo com os dados constantes do Censo Escolar do ano anterior. Não são computadas, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo, as matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola) e no Ensino Médio (antigo 2º grau), nem do Ensino Supletivo, em qualquer nível (BRASIL, 2004, p. 8).

Conforme pontua Pereira (2006), com o FUNDEF, o financiamento da Educação Infantil ficou ainda mais problemático, pois, se anteriormente, seus recursos advinham da Assistência e Promoção Social, com este fundo, passou a priorizar o Ensino Fundamental em detimentos das outras modalidades. Pela Constituição Federal de 1988, 25% das receitas dos estados e municípios devem ser aplicados na educação. Entretanto, com o Fundo, 60% (o que representaria 15%) dos seus recursos deveriam ser destinados ao Ensino Fundamental, cabendo apenas 10% para as creches pré-escolas ou ainda Ensino Fundamental.

Frente a tal problemática, criou-se em 2007 o FUNDEB, Fundo de Manutenção da Educação Básica com previsão de vigor até 2020, para o atendimento de toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio, dentro de uma visão “sistêmica de educação”. Apesar de apregoar a distribuição de recursos nos Estados, o FUNDEB não trouxe mudanças<sup>52</sup> qualitativas em relação ao FUNDEF.

---

<sup>52</sup> “[...] o mecanismo do FUNDEB é o mesmo do FUNDEF, ou seja, é uma redistribuição dos impostos existentes, sem acréscimo de recursos novos para o sistema educacional como um todo, a não ser a complementação federal para alguns estados e municípios, os ganhos de uns governos significarão perdas para outros, na mesma proporção, com exceção daqueles onde houver complementação, que poderá ser significativa em termos percentuais e mesmo absolutos nas Unidades da Federação que não alcançarem o valor mínimo nacional, porém não em termos nacionais, ou seja, no conjunto do país” (DAVIES, 2006, p. 767).

Ainda no que se refere ao financiamento da educação, o Plano Nacional de Educação – PNE - Lei nº 10.172, de 2001, entre suas metas, objetivava atender em cinco anos 30% da população de até três anos de idade e 60% da população de quatro a seis, em co-responsabilidade com a União e Estados. Assim, segundo o PNE,

a fixação de um plano de metas exige uma definição de custos assim como a identificação dos recursos atualmente disponíveis e das estratégias para sua ampliação, seja por meio de uma gestão mais eficiente, seja por meio de criação de novas fontes, a partir da constatação da necessidade de maior investimento. Os percentuais constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino devem representar o ponto de partida para a formulação e implementação de metas educacionais (BRASIL, 2001, p. 82).

Entre outros pressupostos, o PNE (*Ibid.*) prevê elevação da qualidade em todos os níveis educacionais para reduzir as desigualdades no âmbito da democratização do ensino público, bem como participação de pais, profissionais e conselhos de escola. Também delibera os encaminhamentos para a gestão e financiamento da educação, além de se preocupar com a formação dos profissionais do magistério.

O plano apresenta uma visão de educação infantil como uma fase preponderante para o desenvolvimento humano no que concerne à aquisição da autoconfiança, solidariedade e inteligência, sendo esta última, construída pela criança, a partir do nascimento. Diante disso, o profissional que lida com esta parcela da população infantil tem papel relevante e precisaria possuir conhecimentos sobre as fases da vida da infância, refletindo continuamente sua prática.

Outro plano elaborado com vistas a melhorias da educação e elevação dos níveis educativos próximos aos países desenvolvidos, foi o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo MEC em 2007 e apregoa que só se constrói uma sociedade justa com a educação. Tendo como carro chefe o “Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação<sup>53</sup>”, objetiva reduzir as desigualdades de oportunidades educacionais, mas reconhece que o território brasileiro é perpassado por clivagens culturais e sociais. Educação e desenvolvimento são relações recíprocas essenciais. Acusa os planos anteriores de fragmentados em comparação com seus propósitos sistêmicos. É interessante notar o fragmento abaixo do PDE,

---

<sup>53</sup> Decreto Nº. 6094, de 24 de Abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a).

a atenção quase exclusiva ao ensino fundamental resultou em certo descaso, por assim dizer, com outras duas etapas e prejudicou o que supostamente se pretendia proteger. [...]. Sendo a educação infantil e o ensino médio sustentáculos do ensino fundamental, verificou-se uma queda do desempenho médio dos alunos dessa etapa. Sendo a educação infantil e o ensino médio **sustentáculos** [grifo meu] do ensino fundamental, principalmente dos filhos de pais menos escolarizados dependem do acesso à educação infantil (BRASIL, 2007a, p. 8).

Neste sentido, pode-se conjecturar que a concepção de educação neste plano concebe o atendimento qualitativo da educação infantil como preventivo a uma degradação social, semelhantemente aos discursos das décadas anteriores. Para tal intento, enfatiza-se a formação dos profissionais da educação em nível superior, cujo trabalho é mensurado pelos índices de avaliação<sup>54</sup>.

Vale destacar ainda no que concerne ao apoio financeiro concedido pelo governo federal à Educação Infantil, o Proinfância<sup>55</sup> que objetiva cobrir o custeio de projetos e incluir crianças na educação infantil da rede pública. Saviani comenta sobre o papel do PDE,

[...] o PDE dá como pressuposto o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. [...] o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõem-se de ações que não se articulam com este. Em relação à Educação Infantil, há apenas uma ação, a “Proinfância”, que prevê recursos federais, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para financiar a construção, ampliação e melhoria das instituições escolares. Nada é mencionado sobre as 26 metas estabelecidas no PNE (2009, p. 27).

Como se percebe, não há uma continuidade das ações entre as propostas, para a Educação Infantil, o que se confirma comparando o PDE com seus antecessores. As políticas públicas deste começo de século no Brasil refletem o prosseguimento da lógica neoliberal das décadas anteriores, como a reforma dos serviços públicos, a exaltação do mercado e supremacia dos países desenvolvidos.

<sup>54</sup> Em relação à Educação Básica, além da “Prova Brasil”, instituída em 2005 e que se serviu de bases à construção do IDEB, foi lançada no âmbito do PDE a “Provinha Brasil” para verificar o desempenho em leitura de crianças de 6 a 8 anos, tendo em vista o objetivo de garantir que, aos 8 anos, todas as crianças estejam alfabetizadas (SAVIANI, 2009, p. 36).

<sup>55</sup> A Resolução CD /FNDE Nº 006 DE 24 de Abril de 2007 estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. As redes de creches e pré-escolas públicas receberão do governo até 2011 800 milhões na ampliação e melhoria das instalações em municípios e Distrito Federal. Para reivindicar os recursos públicos os municípios e o Distrito Federal precisam apresentar projetos ao FND – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, sobre o tipo de obra ou equipamentos a serem adquiridos. Informações complementares disponíveis em PDE (BRASIL, 2007a).

Neste sentido, salienta-se que as políticas públicas hodiernas denotam as concepções que se têm sobre Educação Infantil, e que embora se salvaguardem as especificidades de cada época, algumas características permanecem. Entre estas, salientam-se: a visão de infância como salvadora da nação e responsabilização das famílias desfavorecidas pela sua “incapacidade” de adequação aos padrões tidos como oficiais. Destarte, a totalidade dos fatos precisa ser considerada nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais de uma sociedade classista, não de forma fetichizada, disfarçada das reais causas das desigualdades, como quer a sociedade burguesa. Conforme as considerações de Carneiro,

[...] a idéia de infância só tem sentido, portanto, se percebida de acordo com as relações de produção da sociedade em determinada época. Logo, não podemos mais tratar a criança como um ser desprezível e de pouca idade, mas como alguém em desenvolvimento, que vive dentro de um determinado contexto e contribui para a cultura de sua época (1997, p. 2).

Desta forma, como já assinalado, e nunca é demais reforçar, não se pode referir à infância de modo homogêneo e abstrato, uma vez que esta depende do pertencimento da classe social da criança, *status*, do momento histórico analisado e outros aspectos em níveis políticos e econômicos. Assim, seria mais adequado referenciar-se as “diferentes infâncias”.

## 2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE FAMÍLIA

Entre os significados encontrados nos dicionários para o vocábulo família<sup>56</sup>, encontra-se “conjunto de todos os parentes de uma pessoa, inclusive, dos que moram com ela”. No entanto, é um conceito construído socialmente, dinâmico.

Costa chama a atenção para o caráter nucleador deste termo, tanto no âmbito dos movimentos sociais, como no que se refere às políticas públicas, pois, afinal de contas, “[...], a família é o ponto de confluência das realidades da criança, do adolescente, do jovem, da mulher, do homem, do deficiente e do idoso” (2004, p. 24).

Por este viés, o cerne deste capítulo é discutir algumas concepções de família, para clarificar a relação destas com os CMEIS, visto que as duas instituições têm objetivos comuns em relação à criança, qual seja, cuidar e educar.

---

<sup>56</sup> Conforme FAMÍLIA (2010).

As instituições de atendimento à criança pequena se formaram devido à necessidade das famílias partilharem o cuidado, a guarda e a educação dos filhos, no contexto da entrada da mulher no mercado de trabalho, fato corrente na sociedade capitalista que se formava na Europa a partir do século XVI.

Deste modo, verifica-se que o significado de família atrela-se a um conjunto de relações específicas de determinados momentos da história. Por isso, sua abordagem não pode ficar restrita a um único padrão, pois diversos modelos familiares conviveram e convivem de diferentes maneiras: nos relacionamentos, nas divisões de tarefas, casamentos, recasamentos e em outros modos de formação, embora o modelo hegemônico tipo nuclear patriarcal burguês e machista se imponha.

As transformações societárias, principalmente as econômicas, alteraram a estruturação e papéis dos membros das famílias, motivo pelo qual não se deve concebê-la de modo abstrato, porquanto, faz parte de uma dinâmica social, política, cultural e econômica. Assim como comprehende-se diferentes “infâncias”, também concebe-se as diferentes “famílias” que convivem numa sociedade desigual. Segundo Fortkamp,

uma premissa básica para compreender a complexidade dessa instituição denominada família é percebê-la historicamente e dentro de suas especificidades. É preciso definir de qual família se fala, em que época, e em qual segmento social. A forma como a família vem se modificando e estruturando na contemporaneidade impossibilita a compreensão de um modelo único e ideal (2008, p. 52).

A respeito do estudo da família, faz-se á necessário procurar na história algumas respostas para entender o presente. Engels (1995) considera em seus estudos sobre a evolução da humanidade alguns estágios concernentes à formação dos grupos sociais como o *selvagem*, em que os homens poderiam possuir todas as mulheres<sup>57</sup> e vice-versa. Deste período, passou-se para o estágio da *barbárie*, no qual pela domesticação dos animais e aperfeiçoamento dos recursos da natureza, as relações entre homens e mulheres se restringiram ao casal e posteriormente à *civilização*, caracterizada pela herança, monogamia, submissão da mulher e domínio patriarcal.

As mudanças em torno da família foram muitas e se deram sob diferentes pontos de vista. Desta maneira, conforme mencionado anteriormente, a relação dos pais com os filhos, segundo Ariès (1981), nem sempre foi permeada por laços de afeto, como se apregoa na atualidade, sobretudo, porque estes não passavam muito tempo com os pais. Além disso, os

---

<sup>57</sup>Era difícil reconhecer a figura paterna, o que garantiria a mulher certo prestígio. Os filhos só eram herdeiros das mães. Informações complementares disponíveis em Engels (1995).

índices de mortalidade infantil eram altos nos séculos XVI e XVII, favorecidos pelas condições de higiene, abandono e pobreza, vindo a reduzir na segunda metade do século XVIII.

O autor ressalta o hábito de muitas mulheres das classes altas enviarem seus filhos para serem amamentados pelas amas de leite até aproximadamente os dois anos de idade. Para o autor, não havia limites entre a vida privada e a profissional, pois estas se confundiam, o mestre ensinava a criança: o filho de outro homem que migrava para sua casa aproximadamente aos sete anos.

Neste sentido, as crianças não eram educadas pelas suas famílias de origem e mesmo que retornassem ao lar não se alimentava um sentimento profundo entre pais e filhos<sup>58</sup>. As mudanças familiares conectavam-se ao espaço físico dos casais. Deste modo pontuam Ariès e Duby (1992, p. 62) “[...] a evolução material do quadro doméstico: a história da vida privada é, em primeiro lugar, a história do espaço em que ela se inscreve”.

Assim, com as transformações das novas formas de produção da sociedade, a família centralizou suas atenções em torno das crianças e seu futuro. Agora mais presentes no ambiente familiar da casa, isto é, as relações familiares se distanciaram das práticas anteriores, em que a comunidade participava das questões domésticas com mais amplitude.

De acordo Szymanski (2007), foi no século XVIII que a família começou a delimitar uma área maior da vida particular e adquirir formas de comportamentos contemporâneos. Tal assertiva, adveio do sentimento de família do século XVI, iniciado nas famílias favorecidas economicamente com menos intervenções exteriores. Nas palavras de Ariès e Duby<sup>59</sup>,

a primeira vista, a evolução da família é simples: ela perdeu suas funções “públicas” e passou a ter funções “privadas”. Uma parte das tarefas antes confiadas a ela foi gradualmente assumida por instâncias coletivas, com esta socialização destas funções, restou-lhe apenas a realização da vida privada. [...] foi também dentro da família que os indivíduos conquistaram o direito de ter uma vida privada autônoma. Desta forma, a vida privada se desdobra: no interior da vida privada da família surge agora uma vida privada individual. No horizonte dessa evolução estão os lares compostos por uma pessoa, onde a vida privada doméstica foi inteiramente absorvida pela vida privada individual (1992, p. 65).

<sup>58</sup> O que não significava que os pais não amassem os filhos.

<sup>59</sup> Os autores fazem referências às diferentes formas familiares: burguesas, camponesas e operárias na França enfatizando diferenças, sobretudo, nos espaços domésticos: enquanto os primeiros viviam em casas espaçosas, os demais ficavam confinados em ambientes de um ou dois aposentos marcados pela promiscuidade e aglomeração. Tal modo de vida se prolonga até a segunda metade do século XX, melhorando na década de 70, quando aumentou consideravelmente o número de habitações e de cômodos, com água encanada, eletricidade, bens de consumo e leis trabalhistas com jornada de 40 horas, o que aumentando o tempo livre para lazer. Mais espaço, confere mais conforto e higiene, onde cada membro da família tem mais privacidade. Antes disso, era comum que as crianças testemunhassem todos os tipos de atos, inclusive, sexuais dos pais. Informações complementares disponíveis em Ariès e Duby (1992).

Neste contexto, junto com a privatização do espaço doméstico, as preocupações com a educação dos filhos ensejaram um local para partilhar a sua formação: a escola<sup>60</sup>, principalmente, a partir do século XV. Contudo, este sentimento de família patriarcal foi paulatinamente adotado pelas classes trabalhadoras nos séculos XIX e XX pela migração do trabalho no campo para as maquinarias industriais. Desta forma, contribui Szymanski,

esse modelo foi trazido para o novo mundo, cujos habitantes já tinham organização social diferente e, mais tarde, à população de origem negra, sendo alguns grupos originários da sociedade matriarcal. Mas foi o modelo europeu dos colonizadores que se impôs como modelo social de família. Em nosso país, assim como em outras colônias que receberam escravos, o modelo matrifocal<sup>61</sup> tornou-se mais comum (2007, p. 48).

Importa salientar que este tipo de família nuclear burguesa ou moderna marcado pelo autoritarismo masculino oprimiu a vida das mulheres (“naturalmente” voltadas para a gestação e educação) e das crianças, muitas vezes submetidas à autoridade e violência em função da necessidade “educativa” e “disciplinadora”.

A mentalidade que se forjava da família patriarcal correspondia aos interesses à propriedade privada, herança e à indissociabilidade do casamento.

Gilberto Freyre<sup>62</sup> descreve as características da família patriarcal no Brasil, nos anos 30 do século passado, ressaltando que o patriarca era o dono de tudo que tinha em suas terras: o escravo, os animais, a mulher e os filhos. O modelo da família nuclear patriarcal impunha um estilo de viver, vestir e sentir a ser perseguido, mesmo por aqueles sem condições de fazê-lo.

Vale relembrar que as famílias das classes desfavorecidas, no Brasil, eram vistas como inaptas e carentes de correções, o que vinha ao encontro da mentalidade republicana da época. Nesta perspectiva confere-se um “não lugar” nas pautas das agendas políticas. De acordo com Petrini,

ao longo do século passado, poderosas forças sociais e ideológicas tomaram posição contra a família, quer direta ou indiretamente, reservando-lhe um espaço marginal, na reflexão e na ação social, razão pela qual as políticas sociais em favor da família nasceram tardiamente nas diversas regiões do mundo (2003, p. 1).

---

<sup>60</sup>A escola cumpriu o papel de elemento controlador pela sociedade e família que desejavam vigiar os filhos e protegê-los, sendo uma iniciação social da fase da infância para a vida adulta. A família centrou-se em torno da criança, mesmo quando iam para internatos. Informações complementares disponíveis em Ariès (1981).

<sup>61</sup>Refere-se àquele que se organiza em torno da mulher quando não há um companheiro, mas assume a forma patriarcal quando há. Informações complementares disponíveis em Szymanski (2007).

<sup>62</sup>Sociólogo, antropólogo e escritor pernambucano publicou em 1 de dezembro de 1933 o livro *Casa Grande & Senzala*, clássico da história do Brasil.

O descaso em torno dos interesses pela família, por parte das políticas, também foi constatado nos estudos científicos que não se debruçaram em entender sua especificidade e caráter étnico-racial, o que fortaleceu uma visão fragmentada de família.

Petrini (2003) considera algumas razões pelas quais a família foi renegada pelas administrações públicas ao longo do século passado: o Estado do Bem-Estar Social privilegiou uma mentalidade individualista, e por esta ótica, a família foi encarada como um retrocesso à nação que se queria construir, um modelo arcaico a ser esquecido. Já pelos grupos de esquerda desejosos por uma renovação social, a família nuclear era um atraso, uma instituição repressora e disciplinadora.

Ainda que o padrão patriarcal - baseado na figura do homem provedor e da mulher educadora – cuidadora, se sobreponha a outras formas familiares, tidas como “desestruturadas”, precisa-se atentar para que esta forma preconceituosa de conceber a família não comprometa a pesquisa, como ocorre no senso comum. Neste sentido, reitera Szymanski “[...] família desestruturada, não quer dizer mais que uma família que se estrutura de forma diferente do modelo de família nuclear burguês” (SZYMANSKI, 2007, p. 105).

Destarte, verifica-se que há uma distância abissal entre a família pensada e a real, pois a forma divulgada pelas classes mandatárias é que se sobressai no imaginário popular como padrão. Para Szymanski (2004), uma visão que propõe uma estrutura e valores, que expressa o “melhor” modo de viver e de ser apregoada pelos meios de comunicação de massa, livros e instituições. Neste enfoque, não há questionamentos: é a família branca, de classe média, com pais, mães e filhos - a “família pensada”.

Para este autor, família pode se definir como

um grupo de pessoas que convivem reconhecendo-se como família, propondo-se a ter em si uma ligação afetiva duradoura, incluindo o compromisso de uma relação de cuidado contínuo entre adultos e deles com as crianças, jovens e idosos. (Ibid., p.6).

O conceito explicitado acima não implica laços de sangue ou matrimônio, embora estes sejam válidos e importantes, não são exclusivos. Esta perspectiva é reiterada por Sarti (1996 apud FORTKAMP, 2008), para quem a família não se fundamenta apenas na natureza biológica do homem, mas na social, na aliança entre grupos.

Já para Ferrari e Kaloustian,

[...] é espaço privilegiado de socialização, de prática de tolerância e divisão de responsabilidades, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência e lugar inicial para o exercício da cidadania sob o parâmetro da igualdade, do respeito e dos direitos humanos [...] independente do arranjo familiar ou da forma como vem se

estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos componentes.[...] tem uma dinâmica e vida própria, afetada pelo processo socioeconômico e pelo impacto da ação do Estado (2004, p. 13).

No que tange aos estudos da família pela ótica da Psicologia, cita-se a visão de Ackermann, um dos pioneiros e assessor no assunto, o qual comprehende a influência cabal dos fatores externos, os quais podem enfraquecer ou fortalecer as relações de amor e lealdade dentro da família. Assim, conceitua o termo como,

[...] capaz de cumprir e harmonizar todas as funções essenciais de garantir a sobrevivência<sup>63</sup> e plasmar a humanidade essencial do homem de forma realista em relação aos perigos e oportunidades que prevaleçam no meio circundante (ACKERMANN, 1978 apud SZYMANSKI, 2004, p.11).

Consoante este autor, a família adaptada dispõe de formas acolhedoras de afeto, união e satisfação. Destarte, o que se verifica é que para tais estudiosos os laços de afeto e compromisso se sobressaem aos de consangüinidade; além disso, a importância desta instituição que se reestrutura de diferentes maneiras consiste no *lócus* privilegiado de formação humana.

Já no âmbito da pós-modernidade; as famílias são caracterizadas pela ausência de um padrão fixo de modelo, o que aparece como “falhas” neste processo, sendo atribuídas a “patologias” ou “deficiências” morais, intelectuais ou psicológicas dos pais, isto é, estes são pouco esforçados. Uma visão fundamentada no âmbito do mérito. Para Szymanski (op. cit., p.6), “instituições educacionais como escolas e creches aproveitam-se dessa ideologia para culpar a família pelas dificuldades escolares e de relacionamento que a criança e jovens apresentam e, também para encobrir suas próprias deficiências”.

Apesar disso, a família para Petrini (2003) ainda é um ideal perseguido pela população, na conjuntura de mudanças, mesmo tornando-se vulnerável e parecendo que se dissipará. Entremes, as investigações científicas revelam que se de um lado há enfraquecimento nas relações familiares, de outro, mesmo em meio às turbulências empenha-se em encontrar novas formas de estruturar-se.

No entanto, cabe observar que apesar do respeito às novas formações familiares, há que se ponderarem algumas implicações advindas de tais reorganizações, no que concerne a perda de referencias. Nas palavras de Petrini,

---

<sup>63</sup> Petrini reconhece “[...] no ambiente familiar, não só elementos favoráveis à sobrevivência, mas as condições essenciais para o desenvolvimento e a razão da pessoa” (2003, p. 7).

[...] modificam a formação de vínculos e o estabelecimento de sistemas de referência, tornando mais complexas as relações entre as gerações. Neste quadro, as redes sociais bem como as referências pessoais acabam sendo visivelmente mais frágeis, resultando em maior risco para os elos mais vulneráveis do sistema familiar – crianças e adolescentes, mulheres e idosos.[...] que freqüentemente implicam, de uma forma ou de outra, a exclusão social, seja no sentido da convivência, seja na participação cidadã (2003, p. 4).

Desta forma, considera o autor, as vigências do passado não podem se adequar à realidade no quesito afetivo, sexual e educacional dos filhos. Todavia, os desafios da pós-modernidade acarretam dificuldades de estabilidade psicológica e afetiva entre seus membros para os enfrentamentos e desafios cotidianos. Estas proposições são reiteradas nas reflexões de Meira,

percebe-se que as mudanças ocorridas no seio familiar estão levando a uma rápida perda das tradições como em nenhuma outra época da história. Ao estudar a história do desenvolvimento da família, verificou-se que questões preestabelecidas nas famílias patriarcais (como o casamento, o trabalho, a sexualidade e o amor) transformaram-se em projetos individuais (2004, p. 16).

Diante das perdas de tradições, ora tidas como repressivas, depara-se com a permissividade: a falta de autoridade<sup>64</sup> de pais ou referências para as crianças e adolescentes, também prejudiciais e que trazem sobrecarga aos responsáveis pela prole, principalmente, as mulheres. Sobre estas assertivas, Petrini considera que

o enfraquecimento dos vínculos familiares multiplicam as famílias<sup>65</sup> confinadas a um único genitor, quase sempre a mãe. A experiência diz quanto é difícil criar um filho estando só, cuidando, ao mesmo tempo, do trabalho, da casa e da prole. Sabe-se, também, que a criança desenvolve de modo equilibrado o próprio “eu” na relação com um pai e uma mãe. Mais precisamente, a criança amadurece no ambiente criado pelo amor recíproco entre um homem e uma mulher (op. cit., p. 5).

Entre estas considerações conectam-se as mudanças que ocorreram na vida feminina como a emancipação da mulher, o uso de anticoncepcional, conquistas no mercado de trabalho, no mundo político e nos movimentos sociais. Conforme Goldani (2002, p. 29), “as assimetrias de gênero permanecem e se modificam em ritmos diferenciados, o que faz com que a mulher tenha uma condição de cidadania fragilizada”.

<sup>64</sup> Reporta-se ao termo autoridade, definido pelo direito legalmente estabelecido para se fazer obedecer. Já autoritarismo é o mando absoluto e arbitrário. Conforme AUTORIDADE (2010).

<sup>65</sup>Nos países europeus a alta queda de natalidade traz consequências para o perfil demográfico da população o que colabora para multiplicar os centros de estudos e publicações sobre as famílias, não só das ciências, mas das políticas também (PETRINI, 2003, p. 6).

O excesso de compromissos femininos, os salários discriminatórios e o preconceito, além da jornada dupla de trabalho, em que a mulher continua lidando com as tarefas domésticas, acrescidas das profissionais acarretam tensão e doenças. Assim explicitam Lages, Detoni e Sarmento,

[...] a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, o cansaço ocasionado pela dupla jornada de trabalho e a preocupação com quem deixar os filhos causa uma divisão emocional entre as exigências do trabalho e as exigências com cuidados da família, gerando, com freqüência, uma dupla culpabilidade – a culpa pelo abandono do lar, e a culpa por se emancipar. Tal fato aumenta a predisposição das mulheres para a aquisição de doenças, ou a sua cronificação, e a sofrer acidentes (s.d., p. 4).

Aliado ao exposto acima, ressalta-se que comumente o trabalho realizado no seio doméstico não é valorizado, pois o que faz a diferença é o quesito remuneração. Portanto, por mais que a mulher se desgaste com serviços de casa e educação dos filhos, tal fato não é considerado trabalho, mas função proeminente feminina permeada por culpa e preconceito.

Ainda que a mulher pague outra pessoa para o trabalho doméstico, geralmente, será uma outra mulher. Segundo Pinto (1997), desde a Revolução Industrial contou-se com a entrada da mulher no mercado de trabalho, que se intensificou nos anos 40 e 50, pondo em causa a naturalidade da ordem doméstica, o cuidado com os filhos e os papéis na esfera doméstica.

Mesmo com o conforto acarretado pela aquisição de novos equipamentos domésticos, oriundos da participação feminina no mercado de trabalho, também é fato que a disponibilidade para os filhos decaiu, e o estresse acumulado pelo tipo de vida nos aglomerados urbanos, que não considera as necessidades infantis, traduzem a criança como um “problema” e faz as famílias repensarem a decisão de ter filhos.

Embora se conte com as novas configurações familiares na sociedade: as recasadas, as divorciadas, as que têm um só o pai, mãe, avó ou combinações destes, percebe-se a supremacia do padrão nuclear. Segundo Neder (2004), ainda persistem percepções hegemônicas das elites, além da relação pobreza / família irregular, como se a determinação de ordem econômica fosse a única responsável pelas dificuldades de vínculos familiares.

Para a autora, nas estruturas da sociedade moderna ou outros períodos da história, as famílias populares têm encontrado dificuldades pela perversidade do sistema, não só economicamente, mas também no âmbito político-ideológico<sup>66</sup>, visto que não se respeitam as

---

<sup>66</sup> Para a autora, política, pela resistência que têm de empreender contra o autoritarismo e perversidade do sistema. Ideológica, uma vez que as diferenças étnico-culturais que embasam as diversas formas de organização familiar não são respeitadas. Informações complementares em Neder (2004, p. 43).

diversidades das famílias, nem as enxergam como produtoras da identidade social das crianças.

De acordo com Oliveira *et al.* (1992), a felicidade das crianças e adolescentes relaciona-se diretamente com relações familiares seguras. No entanto, isto não significa que tais relações estejam endereçadas ao modelo de família nuclear, especificamente. Pelo contrário, os julgamentos carregados de preconceito e superficialidade em relação a outras formas familiares não colaboram para o entendimento deste conceito.

Desta maneira, reconhece-se o nexo entre a importância da família e a problemática social. Costa (2004) pondera que problemas com repetência, evasão escolar, drogas, álcool, agressividades e condutas anti-sociais estão relacionados ao ambiente familiar. Nas considerações de Petrini,

a família por ser o lugar da primeira socialização e por desempenhar funções socialmente importantes junto aos seus membros, constitui um ponto nevrálgico com relação a um amplo conjunto de necessidades. Com efeito, quando a família se encontra em situação de fragilidade e ausente da existência das pessoas, os problemas enfrentados tendem a agravar-se. Pelo contrário, à proporção que a família consiga interagir nas novas circunstâncias socioculturais, pode contribuir para amenizá-las. A família é, portanto, um sujeito social, alvo estratégico de políticas públicas que venham a atuar no sentido de promovê-la, enquanto rede social eficaz, conduzindo, através do seu fortalecimento, ao desenvolvimento de toda a sociedade (2003, p. 18).

As legislações reconhecem a intrínseca relação da família com a realidade social, como na Constituição de 1988, na qual pela primeira vez, o estado se responsabilizou, juntamente com a família e a comunidade pela educação da criança e do adolescente, diferentemente da Constituição de 1946, em quem a educação integral das crianças era da alçada da família.

Em contrapartida, para Costa (op. cit.), na década de 80, em meio a efervescências e conquistas dos diversos movimentos sociais no país, a família foi negada a uma posição periférica, evidenciada na Assembléia Nacional Constituinte, quando não se constatou nenhum movimento pela causa das questões familiares. Para o autor, as mudanças alcançadas foram consequências de outros movimentos, como o da mulher e crianças e adolescentes. Em relação às conquistas empreendidas em torno da família, considera,

a nova definição de família, tornando-a mais inclusiva e sem preconceitos; a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres na sociedade conjugal; a consagração do divórcio: a afirmação do planejamento familiar como livre decisão do casal; e a previsão da criação de mecanismos para coibir a violência no interior

da família são o resultado das lutas feministas junto aos legisladores constituintes. (COSTA, 2004, p. 21).

Apesar das mudanças ocorridas na sociedade hodierna em relação à forma de conceber a família, percebe-se a permanência de um caráter marginal evidenciado por Petrini no decorrer no século XX. Estas constatações são reiteradas com as reflexões de Costa (op. cit.), para quem as organizações familiares são ainda tímidas,<sup>67</sup> não obstante, a ação de forças conservadoras dos anos sessenta, manipularem o sentimento familiar do povo contra as reformas que beneficiariam os segmentos oprimidos<sup>68</sup>.

Para Lipovetsky (2002 apud SALAZAR, 2002, p. 1), a sociedade moderna carece da emergência de uma ética moderna a fim de reforçar as democracias quanto a sua responsabilidade com os valores humanos. Este autor analisou a ética<sup>69</sup> e a caracterizou em três momentos na história: a ética do dever, entre 1700 a 1950, onde foi recorrente a obrigação e sacrifício pela família, à pátria e à sociedade mediante normas; a ética da contracultura dos anos 60 e 70 que se opôs veementemente à ética anterior e exaltava a liberdade individual e coletiva. A família neste contexto era vista como obsoleta e repressiva. Já a ética da felicidade dos anos 80 deprecia a obrigação com o próximo e a família, exaltando o usufruto do presente, o templo do eu, o prazer. “As relações entre os homens são menos valorizadas que as relações dos homens com as coisas” (Ibid.).

Conforme se observa, a família foi se transformando com o tempo, adquirindo diferentes denotações. Para a autora: de reproduutora das relações alienantes e de caráter repressivo, a família esvaziou-se de suas atribuições: “[...] deixa de ser uma instituição transmissora dos deveres para se transformar em uma instituição emocional e flexível ao serviço da realização pessoal” (Ibid.).

Neste contexto, as famílias hodiernas em face aos ditames mercantilistas, que exigem preparação e tempo para domínio de suas tecnologias, adequação ao mundo do descartável e do consumismo, vivem cada vez mais a distância entre os seus membros, ainda que partilhem do mesmo espaço. Assim, a exclusão e a violência ratificam os modos de relacionamentos:

<sup>67</sup> Atualmente, pode se citar a atuação de algumas entidades, como: a Pastoral da Criança, o Encontro de Casais com Cristo, o Movimento Familiar Cristão, o Centro Brasileiro de Estudos da Família: com profissionais que atuam no âmbito da terapia, o Clube de Mães, a Escola de Pais do Brasil, entre outros, voltados para educação dos filhos, além de outras ações envolvidas em atividades de natureza produtiva. Informações disponíveis em Costa (2004).

<sup>68</sup> Como exemplos destas ações, citam-se: a negação da reforma agrária e a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. Informações complementares disponíveis em UNICEF (1989).

<sup>69</sup> “[...] ética como um conjunto consensual de valores que influencia os procedimentos dos indivíduos dentro da sociedade, que é também dinâmico e vai sendo mudado de acordo com a evolução da comunidade” (DIAS; VICTOR, 2000 apud SALAZAR, 2002, p. 1).

pais despendem pouco tempo aos filhos e há menos trocas e afetos. Nas considerações de Ferreira,

vive-se a violência causada pela transnacionalidade dos modos de pensar, sentir e agir de todas as culturas, abalando valores locais e culturas, “transmutando” formas tradicionais de produção da existência e de organização social. Vive-se o tempo em que “tudo vale e tudo pode e porque tudo pode nada mais vale”. Pode-se tudo! E, nesta amoralidade, a violência toma lugar nas suas mais aviltantes formas, afetando indivíduos, famílias, instituições sociais e nações (2001, p. 367).

Na sociedade desigual e excluente as crianças são as maiores vítimas da ausência de um convívio saudável com seus familiares, independente do nível sócio-econômico, tanto as negligenciadas, pela falta de opção de cuidado e educação pelas carências de ordem financeira, quanto àquelas que, devido à vida tumultuada dos pais, têm uma agenda cheia: inglês, judô, natação e balé, entre outros, e que também são excluídas.

Destarte, ainda que se percebam em nível global ações em prol dos direitos humanos e da família, constatam-se encaminhamentos de individualismos extremos. Como denota Petrini,

a Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>70</sup> da ONU proclamou que a família merece proteção da sociedade e do Estado. No entanto, no final do século passado, a ONU através de suas agências especializadas aliadas a poderosos grupos de interesse ideológico, considerou a família um obstáculo à livre realização dos indivíduos. A Conferência Mundial sobre a Mulher em Pequim, em 1995, deu ênfase a um individualismo radical, com a reivindicação de “novos direitos”, com escassa atenção à cooperação entre os sexos entre as gerações (2003, p. 2).

Ora, pode-se considerar válido que mulheres do mundo inteiro debatam a revisão de valores que as oprimiram e oprimem. Todavia, estas questões precisam considerar pontos não aludidos. Para Petrini (op. cit.), o maior problema é quando direitos e deveres evocam conflitos, pois a convivência tanto na família, quanto na sociedade, vai além dos tratados: as ações propostas pela Conferência da Mulher, não fizeram alusão aos sentimentos de amor, casamento e maternidade, sendo estes enfocados de modo opressivo e obstaculizante ao progresso feminino.

Sem dúvida, a participação em todas as atividades societárias, a conquista no mercado de trabalho e nas decisões políticas são fundamentais para a mulher. No entanto, as necessidades de realização familiar também o são. Conforme a Convenção dos Direitos da Criança, consoante fragmento abaixo,

---

<sup>70</sup> Em 1948 a ONU aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Convencidos de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e **bem-estar de todos** [grifo meu] os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade [...] conhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão [...] (UNICEF, 1989).

Todos os membros da família se beneficiam com uma convivência harmônica, não no sentido paradigmático da familiar nuclear, mas nos aspectos de segurança, compromisso e apoio, como fundamentos à formação humana, que repercute de maneira positiva na sociedade. Para Kaloustian,

não resta dúvida de que a situação de bem-estar das crianças e dos adolescentes encontram-se diretamente relacionada à possibilidade de manterem um vínculo familiar estável [...] percebe a convivência familiar como aspecto essencial de seu desenvolvimento e como direito inalienável. [...] o reconhecimento das mesmas enquanto agente social ativo e objeto de políticas públicas, constituem-se em fatores decisivos na busca dos objetivos prioritários do desenvolvimento humano, tais como a eliminação da pobreza, o acesso à saúde, a educação e alimentação, a erradicação do trabalho infantil, a promoção de igualdade entre os gêneros e a proteção integral a seus membros [...] (2004, p. 9).

Neste sentido, é visível a atenção dada pelas agências internacionais que insistentemente colocam as famílias no centro de suas ações, devido à importância de sua função educativa e socializadora. As políticas voltadas à infância procuram fortalecer a família, uma vez que esta existe globalmente, salvaguardando as diversidades regionais, sociais e culturais, ainda que os direitos conquistados na lei estejam distantes de se concretizarem na realidade.

O reconhecimento desta instituição socializadora e educativa se fundamenta pela estabilidade e a aprovação da união entre homens e mulheres na sociedade hodierna. Conforme pontua Donati, “[...] união mais ou menos durável socialmente aprovada, de um homem, uma mulher e seus filhos, é um fenômeno universal presente em todo e qualquer tipo de sociedade” (1992 apud PETRINI, 2003, p. 7).

Tal conceituação se afina com a da Constituição de 1988 no seu artigo 266, em que,

a família é a base da sociedade e tem especial proteção do Estado [...] e que para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento [...] Entende-se, também, como entidade familiar à comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes (BRASIL, 1988).

Entrementes, há que se registrar que tal visão para alguns é questionável por não contemplar novas constelações familiares que se projetam na sociedade, inclusive na esfera do gênero sexual.

Se considerar o artigo 4 do ECA, no que tange ao direito prioritário da criança e do adolescente à convivência familiar, verifica-se que para alguns juristas, uma das formas encontradas para o usufruto deste direito foi flexibilizar ações alternativas. Entre estas, pode-se citar a adoção de crianças, aos arranjos familiares não previstos em lei. Nas considerações de Calderón,

é certo que essas novas composições familiares impõem às outras instituições sociais muitos desafios. Nesse ponto, podemos citar claramente o descompasso entre esses novos tipos de constituição familiar e a legislação vigente. A distância entre a realidade de vida das pessoas e as leis que estão em vigor, por vezes, são tão grandes, pelo menos em nosso país que os operadores do direito (advogados, promotores, juízes) buscam formas de lidar com os conflitos que surgem na nova família, em função, evidentemente, dos novos comportamentos sociais não previstos em lei (2009, p. 64-65).

Quando se descarta a exclusividade do aspecto consangüíneo, sugere-se que há uma ampliação do entendimento do que venha a ser família, para além das formas tradicionais.

Tais proposições não almejam adentrar ao mérito do julgamento das diferentes estruturas familiares, mas fazer algumas reflexões, no âmbito da cultura globalizada, como indaga Ferreira (2003, p. 18), “que educação se faz necessária para que todo o ser humano para poder desenvolver-se, realizar-se, ser feliz?”

Ou ainda, nas proposições de Petrini (2003), “como, de fato, a legislação é utilizada para defender os interesses dos membros mais frágeis nessas relações?”.

Mais do que empenhar esforços no sentido de compreender e aceitar as novas formações familiares necessita-se desvendar a quem interessa novos projetos de rearranjos familiares? Até que ponto as mudanças ocorridas na família contribuem efetivamente para a vida familiar?

Este estudo não tem a pretensão de responder a tais questões, contudo, acredita na importância do caráter coletivo, grupal de fortalecimento das famílias, primando em ações educativas que visem ao bem de todos e não aos interesses individuais, exclusivamente, como divulga a ideologia neoliberal. Neste sentido, a sociedade moderna coloca a realização pessoal acima de qualquer sensibilidade que possa “prender” uma pessoa, ao mesmo tempo em que ações inerentes ao casamento e a gestação são tidos como descartáveis. Para Petrini (2003, p.14), “[...] a fecundidade separada do exercício da sexualidade e do amor aproxima-se da

atividade produtiva, segundo a lógica do mercado capitalista, incluindo avaliação de custos benefícios”.

Neste âmbito mercantilista desprestigia-se o vínculo familiar, pelo crivo da emancipação, e a isto, soma-se a idéia de uma vida livre, divulgada insistentemente pela mídia, cujos valores interferem no modo de viver. São os modelos de comportamentos vendidos nas estantes consumistas.

O individualismo, a justificava das desigualdades pelo aspecto meritocrático, e os ajustes econômicos da sociedade globalizada, estão presentes no discurso oficial que não oportunizam condições de igualdade a todas as crianças e famílias das classes desfavorecidas: maioria em nosso país. De acordo com Ribeiro *et al.* (2004), estudos realizados durante a década de 90 comprovaram que mais de um terço das famílias no Brasil, (36,8%), estão abaixo da linha da pobreza.

Petrini (2003) reflete que os interesses do mercado no contexto familiar incluem também as separações e divórcios que incrementam a demanda de bens duráveis, colaborando na economia, pois, um casal que se separa necessita de outro apartamento, outra geladeira.

Não se defende um retorno a velhos princípios morais, mas um repensar no contexto em que se dão as relações familiares em nível macro, onde Salazar contempla a chamada ética da responsabilidade, a qual,

[...] surge na cultura pós-moralista. Animada pelo esforço de conciliação entre os princípios dos direitos individuais e as obrigações sociais, direitos individuais e as obrigações sociais, econômicas científicas. Sua aspiração não é desconhecer os valores individualistas, entretanto promove extenuação da cultura “tudo é permitido” exigindo fixação de limites e reagindo contra os excessos de permissividade individualista, tecnológica, capitalista da mídia. (SALAZAR, 2001, P.1).

Desta forma, prescinde-se de políticas que valorizem ações coletivas voltadas à solidariedade e formação humana de todos, em prol da cidadania, a fim de que direito já teorizado nas legislações, se concretize de fato na vida cotidiana das famílias brasileiras e suas crianças.

### 3 A RELAÇÃO CMEI – FAMÍLIA EM CURITIBA

Este capítulo examina o contexto do atendimento infantil público em Curitiba e sua relação com as famílias, do final da década de sessenta (pela passagem do atendimento às crianças pequenas à alçada da Prefeitura Municipal de Curitiba, serviço anteriormente prestado pelo Estado) à atualidade. Destaca-se a atuação dos movimentos sociais dos anos 60, 70 e 80 em todo o país, em que se vivenciou um período de mudanças econômicas, políticas e sociais que refletiu na capital paranaense.

Consoante com os estudos de Souza (2004), no Paraná, as primeiras modalidades de instituições públicas se deram nos jardins de infância<sup>71</sup> destinados a crianças de quatro a sete anos. Todavia, as condições para adentrar a estas instituições não ocorriam apenas por critérios etários, mas pela condição social das crianças e de suas famílias. “O jardim-de-infância era uma instituição digna de aplausos, pois representava um traço de união entre a família e a escola [...]” (Ibid., p. 175).

Tal colocação corrobora com o que se destacou no capítulo anterior: o preconceito e exclusão às famílias empobrecidas no começo do século XX<sup>72</sup> que se arrastou até os tempos hodiernos.

Os meios de comunicação faziam menção ao tratamento dispensado às classes desfavorecidas, tradicionalmente, um incômodo aos cidadãos bem nascidos da capital curitibana, conforme explica o Jornal Gazeta do Povo,

quando deixará o Paraná de ser o paraíso dos vagabundos, dos trânsfugas do trabalho honrado? Quando terão conforto os verdadeiros necessitados, asylados em estabelecimentos próprios, reservando-se um lugar na cadeira para os desvalidos da vergonha da honra e da virtude? Quando haverá criancinhas que não se eduquem nessa escola horrível do vício para sustentar monstros inconscientes (1920).

O que se percebe se percebe em relação às famílias é a necessidade de uma espécie de profilaxia aos maus costumes, em que a culpabilização dos excluídos, era, e, é comum. Não se questionavam as contradições de classes. Assim, qualquer modelo familiar que não se adequasse ao estereótipo de “bom cidadão” burguês era tido como anômalo.

<sup>71</sup> O primeiro jardim de infância do Estado foi criado em 1906, anexo ao Ginásio Paranaense e em 1910 surgiu as escolas maternais, outra modalidade de atendimento (SOUZA, 2004).

<sup>72</sup> Conforme aponta Pereira (2006, p. 72), “[...] no final da década de 1920 em Curitiba, funcionavam os jardins-de-infância: Emília Erickson, D. Pedro I, Curso Infantil anexo a Escola Normal secundária, Asylo São Luiz, Escola Maternal Socorro aos Necessitados e o Abrigo de Menores.”

Para Kramer,

as análises feitas não levavam em conta a situação de classe social de família, como se as condições objetivas de vida e suas rupturas internas fossem determinadas pela contemporaneidade e pelos problemas do mundo moderno, e não pela situação econômica e social do país. A culpabilização da família servia não só para escamotear as relações de classes existentes na sociedade brasileira como também fortalecia a responsabilidade e o poder do Estado [...] (1995, p. 59-60).

Nesta perspectiva, observa-se que a visão de família desfavorecida para a mantenedora encontrava eco na Teoria da Privação Cultural, provinda dos Estados Unidos e divulgada no país, que como já pontuado, atrelava o desenvolvimento cognitivo da criança às suas condições sociais, econômicas e culturais.

De acordo com o que consta nas Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, a Prefeitura Municipal de Curitiba formalizou sua atuação no setor educacional em 1955<sup>73</sup>, e em 1963 “[...] o município passou a atuar no campo da prática pedagógica com a construção do Centro Experimental Papa João XXI” (CURITIBA, 2006, p. 7). Paulatinamente, elaboraram-se programas de educação, sendo que a preocupação com o atendimento às crianças em idade pré-escolar estava presente nos quatro Planos de Ação da Rede Municipal de Ensino: de 1968, 1975, 1980 e 1983, períodos em que o atendimento pré-escolar era visto como preparatório ao ensino fundamental.

Assim, o Plano Educacional de 1968 do IPPUC<sup>74</sup> registrava que apenas uma parcela de crianças residentes nas áreas mais centrais da cidade freqüentava a pré-escola, com atendimento focado ao Ensino Fundamental. Já o Plano Educacional de 1975, elaborado pela Diretoria de Educação, objetivava prevenir a retenção de crianças na série primária, no âmbito de uma educação compensatória de carências e treino de habilidades.

Em 1976, o Departamento do Bem-Estar Social iniciou a construção e manutenção de creches, onde se focava o treino de habilidades e coordenação motora. Conforme Mantagute (2006), foi um período marcado pela industrialização e migrações, em que o modo de vida urbano<sup>75</sup> conotava oportunidades econômicas atrativas, o que contribuiu para o

<sup>73</sup> “Devido a uma reestruturação administrativa e à criação do Departamento de Educação, Cultura e Turismo, que tinha por finalidade identificar nos bairros da cidade, os locais apropriados à construção de prédios escolares [...] que eram cedidos ao governo estadual, que assumia a contratação dos professores e a efetivação do trabalho pedagógico” (CURITIBA, 2006, p. 6-7).

<sup>74</sup> Primeiramente chamava-se APPUC- Assessoria de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, criado em 1965, mais tarde se transformou em IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (MANTAGUTE, 2006).

<sup>75</sup> Dentre as ações voltadas para melhorias das condições de vida da população, foi criado em 1965 o Plano Diretor que se caracterizava, para Souza (1999 apud MANTAGUTE, op. cit., p. 26) no diagnóstico da situação real da cidade, bem como as diretrizes a serem tomadas para o desenvolvimento urbano em determinada época. Contudo, esta proposta só entrou em prática na primeira gestão do prefeito Jaime Lerner (1971-1974).

adensamento citadino e intensificou ainda mais a exclusão. De acordo com Moura (2004, p. 3), “a população do Paraná<sup>76</sup> saltou de 2,1 milhões de habitantes em 1950 para quase 7 milhões em 1970.”

Contudo, os serviços públicos não acompanharam o crescimento urbano. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006) até 1979 contava-se com 10 creches e das 59 escolas existentes, 34 ofereciam turmas de pré-escola para crianças de cinco a seis anos.

Em consonância ao crescimento populacional, os hábitos urbanos foram alterados: foi um período de metropolização, criação do bairro CIC<sup>77</sup> e inchamento da capital, principalmente nas regiões periféricas, em que os assentamentos e as favelas favoreceram ainda mais a exclusão.

Ora, os efeitos dos investimentos urbanos não eram os mesmos nos locais centrais e nos periféricos: os destinados à população de baixa renda<sup>78</sup>. Havia dificuldades no que tange aos aspectos infra-estruturais, ou seja, as políticas públicas não foram proporcionais em todos os bairros da cidade. Assim, a insatisfação da população da periferia ocasionou a organização de associações de moradores dos bairros<sup>79</sup>.

De acordo com o IPPUC (1976), a prefeitura juntamente com o DBES - Departamento de Bem-Estar Social se organizou para combater o crescimento das favelas. Para tal, criou em 1976, Súmula da Proposta de Desfavelamento<sup>80</sup>, era uma ação “educativa” e preventiva para as crianças e famílias, pois almejava repassar a estes moradores novos hábitos visando a sua integração. “[...] o êxito do plano está intimamente ligado à intervenção social que visa capacitar essa população para assumir novos hábitos, valores e um novo esquema de vida dentro da realidade urbana” (Ibid., p. 8).

Em vista da necessidade do trabalho feminino fora de casa, foram implantadas as primeiras creches nos conjuntos habitacionais. De acordo com o IPPUC (1992) em 1977,

---

<sup>76</sup> Curitiba, Londrina, Maringá e Ponta Grossa se mantiveram como os quatro municípios do Paraná com maior número de habitantes na área urbana. Informações complementares em Moura (2004).

<sup>77</sup> Bairro da Cidade Industrial de Curitiba em 1973.

<sup>78</sup> “[...] Curitiba tinha 2213 domicílios em favelas ou nas condições de subabitação. Em 1979 este número quase triplicou chegando a 6067 domicílios, distantes dos benefícios da transformação planejada” (SOUZA, 1999 apud MANTAGUTE, 2006, p. 16).

<sup>79</sup> As primeiras manifestações datam de 1978 com a Associação de Moradores Vila Formosa e Parque Industrial (PMC/FREI, 1992 apud MANTAGUTE, op. cit., p. 70).

<sup>80</sup> A Prefeitura retirava os populares das favelas e oferecia um lote com casa num conjunto habitacional, via contrato com a COHAB que fazia a maioria dos conjuntos habitacionais, principalmente na região sul. Neste plano havia também Programa “Educação Atendimento pré-escolar” que visava oportunizar as crianças o desenvolvimento psico-físico-social, higiene e alimentação concatenada a uma visão compensatória (Ibid.).

quatro novos equipamentos<sup>81</sup> foram construídos por meio de recursos advindos do Plano de Desfavelamento, e, em 1979, mais quatro creches: Gramados, Hortências, Meia Lua e Pinheirinho.

Em 1980, foram construídos com recursos do FUNABEM<sup>82</sup>, Fundação Nacional do Bem Estar do Menor, os chamados Centros de Estudo do Menor e Integração à Comunidade – CEMICS. Conforme o IPPUC (1992), dez CEMICS foram inaugurados na capital curitibana, voltados ao atendimento de crianças de 3 a 12 anos, sendo que para as mais velhas funcionava como contraturno.

Ainda na década de 1980, na esfera do Departamento de Desenvolvimento Social<sup>83</sup>, a mantenedora definiu critérios e parâmetros para a expansão das creches, ampliando-as. A atenção dispensada à criança se dava pela ótica materno-infantil, o qual se chamava Módulo de Atendimento Infantil, que contava com vários programas de atendimento às crianças e adolescentes. Conforme aponta Sebastiani,

uma unidade central que atuava em dois níveis; interno, como creche, atendendo 170 crianças de zero a quatorze. De zero a seis em período integral e para as demais em tempo parcial; e externo, como dinamizadora das demais unidades, racionalizando recursos e envolvendo a população e as instituições locais. Quatro creches recreio menor e com mesmos serviços da primeira, atendia 100 crianças, priorizando a faixa etária de três a quatorze anos e prioriza as de três a seis e funcionando em tempo integral; dez creches de vizinhança<sup>84</sup> [...]. Cinco áreas com programação de rua com atendimento de trinta crianças de sete a quatorze anos, através de atividades recreativas, esportivas, culturais e artesanais, ocupando os espaços disponíveis da comunidade (1996, p. 45-46).

Como se percebe, foi uma forma de conter despesas, aproveitar os espaços ociosos da comunidade e a mão-de-obra voluntária. Tal programa foi extinto e apenas cinco creches foram construídas no padrão de módulo.

Neste período, houve em todo o país, a efervescência dos movimentos sociais, como o Movimento Luta por Creches em São Paulo, em que as mulheres, maioria operária, reivindicavam, além de mais vagas, a qualificação do atendimento dispensado aos filhos nas creches, como um direito e não favoritismo.

Para Merisse

---

<sup>81</sup> Vila Camargo, Jardim Paranaense, Vila Hauer e Xaxim.

<sup>82</sup> A FUNABEM, foi criada em 1964 e tinha como objetivo principal a tarefa de suprir carências das famílias através do atendimento público às crianças, organizando suas atividades com base no atendimento às defasagens culturais, motoras, lingüísticas entre outras, apresentadas pela população (MANTAGUTE, 2006, p. 51).

<sup>83</sup> O DDS – Departamento de Desenvolvimento Social foi criado na segunda gestão do Prefeito Jaime Lerner em 1979 que desmembrou o Departamento de Desenvolvimento Social.

<sup>84</sup> Formas de atendimento realizadas por uma mãe da comunidade, realizada em sua própria casa para crianças de 0 a 6 anos.

o movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresenta suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e acrescentando significados à creche enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família (1997, p. 49).

Em Curitiba, não foi diferente: a organização da Associação de Moradores de bairros e o Movimento de Mulheres se posicionaram contra as desigualdades sociais da época, lutando por melhorias, principalmente, moradia, posteriormente: transporte, saúde, e creche. Em pouco tempo foram construídas mais creches, geralmente, com o nome dos assentamentos.

Em contrapartida, se as creches ofereciam um recurso preventivo da marginalização das crianças carentes, ao mesmo tempo em que liberavam as mães para o mercado de trabalho, tais serviços, também sofreram críticas pelos “desajustes” que causavam na estruturação familiar patriarcal. Ora, muitas famílias eram matriarcais. Portanto, tendo que trabalhar, muitas mulheres eram acusadas de abandono, como se denota abaixo o fragmento do parecer do IPPUC,

[...] denominada Proposta de Creche para Curitiba<sup>85</sup>, o diagnóstico apresentava, entre outros termos, que o ingresso da mulher no mercado de trabalho, devido à necessidade de aumentar a renda das famílias, teve como consequências alterações na vida familiar, ocasionando, assim, a falta de quem ficasse em casa e pudesse cuidar dos filhos. Sob essas circunstâncias, o atendimento mereceu um destaque especial na agenda da administração municipal, considerando-se de gravidade a existência, então mais evidente, da assim chamada “criança abandonada com pais”, principalmente habitantes das áreas periféricas da cidade (1979, p. 2).

Além das condições culturais e econômicas, as mulheres das classes desfavorecidas enfrentaram o binômio trabalho *versus* culpa pelo cuidado com a prole. Como se deixar a criança sozinha fosse meramente uma questão de opção familiar, daí que muitas mães pagavam outras mulheres para “olhar” seus filhos, ou a própria comunidade se organizava para atender as crianças.

Neste sentido, a fim de combater os perigos da marginalização as quais estavam “predispostas” as crianças, foi lançado pela mantenedora em 1980 o documento alcunhado de

<sup>85</sup> Segundo Sebastiani (1996) a Proposta de Creche para Curitiba detalhava o atendimento coletivo de crianças de 0 a 6 anos, incluindo aspectos relativos ao atendimento, construção, recursos humanos e financeiros com os equipamentos. Nesta, o atendimento à criança de 0 a 2 anos não exigia um professor, como para as idades de 2 a 6 que contavam com este profissional meio período, além de dois auxiliares. O entendimento para esta faixa etária centrava-se estritamente ao cuidado (banho, troca de fralda), ou seja, considerado ‘não-educativo’ pelo IPPUC.

“Carta das Favelas”, que julgava insatisfatória a vida dos filhos das classes desfavorecidas. Segundo o documento,

modificar esta situação é urgente, principalmente, porque, entre a população favelada, o contingente infantil é o mais significativo, e, ao mesmo tempo, o mais vulnerável aos riscos oferecidos pela insatisfatória situação de vida. Está aí um problema social que Curitiba vai assumir. Por uma questão de justiça e consciência, é nosso dever impedir que gerações de brasileiros continuem sendo forjadas em condições onde a própria dignidade humana se vê comprometida (CARTA DAS FAPELAS, 1980 apud MANTAGUTE, 2006, p. 131-134).

Para os moradores dos bairros mais carentes havia um descompasso entre a oferta de vagas nas creches e a demanda promulgada na “Carta das Favelas”. Aliado a isso, as relações entre os movimentos sociais e a mantenedora eram conturbadas, pois os moradores não participavam das discussões e decisões tomadas pela administração pública.

Um ponto interessante a ser observado em relação à mantenedora é que ao mesmo tempo em que se culpabilizava as famílias pela sua inaptidão à educação dos filhos, apelava-se para a sua colaboração<sup>86</sup> no atendimento às crianças. Tanto que o DDS, Departamento de Desenvolvimento Social, criou as Creches de Vizinhança ou Comunitárias por meio de convênios<sup>87</sup> e parcerias com a população. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba,

as chamadas creches de vizinhança funcionavam em espaços domiciliares, com grupos de dez crianças de zero a seis anos, sob cuidados de uma pessoa da comunidade, em substituição à mãe. Mais tarde passaram a ser gerenciadas pelas Associações de Moradores das comunidades onde estavam inseridas, com o apoio técnico e financeiro da Prefeitura Municipal de Curitiba, sendo gradualmente integradas<sup>88</sup> à Rede Oficial do Município, a partir de 1984 (CURITIBA, 2006, p. 5).

Estas modalidades de atendimento em Curitiba, como em outras cidades, visavam a acolher o maior número possível de crianças com baixo investimento. Contudo, não obtiveram êxito devido ao despreparo profissional, aos custos e à precariedade dos recursos

<sup>86</sup> Rosemberg (1986, p. 73) analisa que esta modalidade de atendimento já vinha sendo estimulada por organizações internacionais (Omepr e Unicef) como uma forma alternativa e de guarda da criança para países do terceiro mundo, na medida em que conciliaria baixo custo, baixa tecnologia e participação da comunidade. Informações complementares disponíveis em Rosemberg (op. cit.).

<sup>87</sup> O convênio para o Programa Pré-escolar se deu entre a Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria do Estado da Educação e Cultura e o Movimento Brasileiro de Alfabetização [MOBRAL] (CURITIBA, 2006, p. 4-5).

<sup>88</sup> “[...] as creches de vizinhança, das 13 em funcionamento, duas foram oficializadas [...] as outras onze unidades foram parcialmente assumidas pela PMC. Esta se responsabilizou pelos encargos referentes a funcionários, que paralelamente alcançaram isonomia com os funcionários das creches oficiais; as despesas com materiais e alimentação necessários à manutenção da creche ficaram sob responsabilidade das Associações de Moradores” (PEREIRA, 2006, p. 80).

dos locais de atendimento. De acordo com o levantamento do IPPUC (1979), no fim dos anos setenta, 85% das crianças entre 2 e 6 anos não tinha acesso à creche.

Ainda na perspectiva de trabalho junto à comunidade, outro programa de âmbito nacional adquire destaque em 1981, os Centros Sociais Urbanos – CSUs, que, conforme dados do IPPUC (1981), procuravam envolver a comunidade nas áreas de educação, cultura, saúde, nutrição, desportos, trabalho, previdência e assistência social, recreação e lazer. Com estes recursos foi criado o Programa Mãe Solidária<sup>89</sup>.

Sebastiani (1996) pondera que aos atendimentos nas modalidades em Creches de Vizinhança, Mãe Solidária, CEMICS e CAI - Centros de Atendimento infantil, acrescentaram-se outros dois: O Programa Estimulação Essencial para crianças de 3 meses a cinco anos - voltados ao combate de deficiências, e o Programa Educação Pré-Escolar, via convênio com MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização e Secretaria de Estado Educação e Cultura voltado para crianças de 4 a 6 anos.

Na primeira metade da década de 80 houve uma reorganização dos Movimentos de Associações articulados a outros movimentos<sup>90</sup> que continuaram pressionando a administração pública pela construção de creches, o que resultou no documento intitulado “A Creche que Queremos”<sup>91</sup>, onde a população reivindicava não qualquer creche, mas um local de qualidade para seus filhos, com profissionais preparados. Conforme Sebastiani (op. cit.), este documento foi entregue ao prefeito no dia 22 de maio de 1983 por cem adultos e cinqüenta crianças, sendo que a PMC afirmou não possuir verbas para construção dos novos equipamentos, o que fez com que o MAB - Movimento de Associações de Bairros, criasse, neste mesmo ano, a Comissão de Creche do MAB, que via pesquisa de campo, assinado por 36 associações de moradores, concluiu que havia necessidade de construir 37 creches. No entanto, apenas seis foram construídas no ano seguinte. Em relação à importância da atuação das mulheres nos movimentos sociais e as consequentes indagações sobre o que se ofereciam às crianças, Merisse considera que

---

<sup>89</sup> Mães remuneradas que cediam espaços em suas casas e cuidavam dos filhos de outras mulheres da comunidade. A prefeitura colaborava com a alimentação e saúde para as crianças. Em 1983, 25 mães atendiam 120 crianças de 0 a 6 anos. O Programa foi excluído no mesmo ano (IPPUC, 1992).

<sup>90</sup> Contou na discussão com diversos grupos como União Geral, Federação e Movimento de Associações de Bairros - MAB e o Movimento 8 de Março (específico de Mulheres). Informações complementares disponíveis em Sebastiani (1996).

<sup>91</sup> Este documento reivindicava ampla participação das Associações nas creches, contudo, estas deveriam ser de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Curitiba. Informações complementares disponíveis em Sebastiani (op. cit).

a creche irá, então aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (1997, p. 49).

Neste sentido, de mal necessário à creche passa a fomentar pelas reivindicações dos movimentos sociais, uma nova configuração, como um espaço reconhecidamente importante para que o filho da mãe trabalhadora permaneça, não improvisado, mas planejado. A atuação destes movimentos foi inaudita, sobretudo, na década de 80, fase final da ditadura militar.

Mesmo com a reclamação popular pelo aumento de vagas, a prefeitura alegava falta de verbas e declarava que somente com a ajuda da comunidade seria possível construir novas creches. De acordo com fragmento do jornal *Gazeta do Povo*,

Curitiba conta atualmente com apenas 43 creches para o atendimento de 50 mil crianças. Segundo os últimos levantamentos, o município necessitaria de quatrocentas delas para o atendimento desta população infantil. O assunto vem mobilizando setores da comunidade e o Departamento de Desenvolvimento Social da Prefeitura, [...] Segundo revela [...] o diretor do DDS, as verbas constantes no orçamento de 1983 são insuficientes, não havendo condições de se construir novas creches, [...] somente com o apoio da comunidade se poderá melhorar o atendimento nas atuais creches e tentar-se construir outras para o atendimento ao grande número de crianças necessitadas, notadamente na periferia da cidade (1983).

O apelo à colaboração comunitária e o trabalho voluntário, além dos parcisos recursos para a educação infantil, estavam em voga nacionalmente, sendo estimulado pelas agências internacionais. Modelo este, que, assimilado na capital curitibana, atrelou-se à idéia da desobrigação do Estado em serviços pelos quais, mesmo pagando impostos, transferem-se encargos à sociedade.

Um dado importante deste período, advinda das reivindicações dos movimentos e associações, foi o primeiro concurso público para funcionários das creches<sup>92</sup> em 1985, sendo que outros posteriores se deram entre 1987 e 1988.

Vale relembrar no contexto do atendimento dispensado aos filhos das classes desfavorecidas, a implantação do Programa Creche, em 1983, o qual, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006) era uma alternativa de alimentação, higiene e atendimento médico-odontológico, além das atividades voltadas para o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo das crianças. O Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche (Id., 1986) considerava a creche

---

<sup>92</sup> O concurso foi para os cargos de babá, administrador, cozinheira, auxiliar de cozinha e lavadeiras, pois anteriormente a contratação se dava pela Consolidação das Leis do Trabalho, CLT (SEBASTIANI, 1996, p.41-2). Este tipo de contratação via concursos foi obrigatório após a Constituição de 1988.

como meio de socialização para as crianças, além de apregoar a importância de sua realidade social.

Consoante Sebastiani (1996), na gestão (1986 a 1988), a primeira por eleição direta, pós-regime militar, priorizou-se a construção de novas creches e o DDS se transformou em SMDS - Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social– responsável pelas creches no Departamento de Atendimento à Criança e ao Adolescente investiu na continuidade ao Programa Creche.

A autora aponta que pela primeira vez definiram-se conceitos sobre trabalhos na creche, presentes no Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche, enfocando o sentimento e prazer no trabalho. De acordo com fragmento,

a creche, como se nota, tem uma importância fundamental para a sobrevivência e para o desenvolvimento emocional da criança. [...] E para a criança a creche só será boa quando conseguir oferecer o calor afetivo que a mãe estaria apta a oferecer [...] uma educação que integre os aspectos afetivos e intelectuais (CURITIBA, 1986, p. 1).

Mesmo que se reconheça, conforme apontado, a importância do afeto e conhecimento, permaneceu a visão da creche como substituta da mãe, como nos anos anteriores, o que não colaborou para o atendimento às crianças e o relacionamento com as famílias. Rosemberg explicita,

esta confusão de papéis não ajuda a resolver o problema da rivalidade entre pais e pessoal, pois ambos acabam se colocando no mesmo papel, no mesmo terreno. (...) Por outro lado, por ser tida como instituição de emergência e substituta, respondendo apenas a uma necessidade circunstancial, a posição que a creche tem ocupado nos planos governamentais – a verba que lhe tem sido alocada, a previsão de expansão de suas vagas, a criação de serviços que lhe sejam indispensáveis (por exemplo, cursos de formação para seus profissionais) – não corresponde a uma avaliação intrínseca de quais sejam as necessidades da criança socializada nesta instituição (1984, p. 74).

Embora a afetividade seja um importante componente no trabalho com as crianças, não garante a compreensão da especificidade da educação infantil. Assim, não se pode abrir mão da imprescindível qualificação profissional dos educadores. Em contrapartida, Sebastiani (op. cit.) aponta que apesar dos pressupostos apresentados serem pouco sustentáveis, valeu como “uma primeira proposta” a fim de um necessário aperfeiçoamento.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (CURITIBA, 2006), ao mesmo tempo em que a Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social continuava como os pressupostos do Programa Creche, a Secretaria Municipal de

Educação ampliava a rede pré-escolar. Para tal intento, foi estabelecido convênio entre Estado, Município e a Universidade Federal do Paraná.

Para Soczek,

[...] prefeitura iniciou o Projeto Araucária em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR). O Projeto Araucária foi um programa de extensão desenvolvido a partir do ano de 1985 com o apoio da “Fundação Bernard Van Leer” da Holanda, e teve como objetivo fornecer assessoria à Prefeitura Municipal de Curitiba na elaboração de material pedagógico e na oferta de cursos de capacitação para as funcionárias (2006, p. 50).

Este foi um período de avanços para a Educação Infantil, visto que nesta gestão, conforme pontua a autora, houve uma maior descentralização administrativa e aproximação com os setores populares. Em contrapartida, constatou-se a diminuição do número de servidores para atuar nas creches, fragilizando a política de formação destes profissionais.

Entretanto, em 1989, com outra gestão, a antiga Secretaria Municipal do Menor se transformou em Secretaria Municipal da Criança – SMCr. Neste período, no ápice das novas concepções de criança como cidadã de direitos, advindas da Carta de 88, formulou-se, em 1990, a Proposta de Atendimento a Crianças de 0 a 6 anos. A nova proposta enfatizava as frutíferas oportunidades de interações crianças-crianças e crianças/adultos, promoção da autonomia, cronograma de rotinas e capacitação dos profissionais. Segundo o IPPUC (1992), a linha pedagógica propicia às crianças atividades individuais e em grupos, oferecendo interações entre as crianças e adultos e entre estas e seus pares. Dentre seus objetivos destaca-se

estruturar a rede de creches [...]; priorizar o atendimento de crianças de 0 a 2 anos (fase considerada determinante no desenvolvimento infantil), assegurar a educação e o desenvolvimento de modo a superar o caráter de guarda e cuidados físicos, ampliar a função sócio-educativa da creche com as famílias e comunidade enquanto espaço de participação social e apoiar iniciativas comunitárias na área de atendimento infantil, como forma de assegurar as condições básicas de atendimento e ampliar a oferta de vagas (Ibid., p. 7).

Entre 1989-1990, a administração pública construiu e reformou mais equipamentos, alterando os projetos originais e aumentando o atendimento às crianças em aproximadamente 2.500 novas vagas. De acordo com as informações do periódico da época *Hoje Curitiba*,

a Prefeitura de Curitiba implantou, desde 1989, as seguintes creches; Caiuá/ Ilhéus, Porto Seguro, Vera Cruz II, Ilha Bela, Monteverdi, Caiuá II, Caramuru e Cinderela. As creches Caiuá, Porto Seguro e Vera Cruz, apesar de terem sido inauguradas oficialmente no final da gestão anterior, entraram em funcionamento somente no

governo do prefeito Jaime Lerner, quando foram dotadas de pessoal e estrutura para o atendimento de crianças (1991).

Pereira (2006), chama a atenção para a implantação de 12 novas creches da gestão anterior, construção e implantação de mais 12 unidades em 89-90, e construção de 8 novas creches no período de 91-92, bem como da expansão da capacidade do número de crianças nas creches, de 120 para 135, aumentando a proporção adulto-criança.

Todavia, manteve-se a política de convênios e parcerias entre o Município, entidades mantenedoras e Organizações não-governamentais das creches (comunitárias), a fim de ampliar o atendimento pelo Programa Vale-Creche, viabilizado pelo Programa do Voluntariado Paranaense – Provopar, como clarifica o jornal Diário Popular

o Vale – Creche, que é coordenado pela Secretaria Municipal do Menor e Provopar - Curitiba, tem um funcionamento simples. Todas as creches de Curitiba têm 10% de sua capacidade reservada para os filhos de funcionários que recebam até cinco pisos salariais. As empresas adquirem o vale-creche, com uma contribuição mensal, e a mãe pode deixar o filho na creche do bairro onde mora, das 7 às 18 horas diariamente (1989).

O Vale-Creche podia ser desfrutado de duas maneiras, primeiro pelo Vale-Doação que implicava numa doação literalmente e o Vale-Vaga, que dá o direito a uma vaga na creche transferida pelo patrão ao funcionário (a). Este benefício, a partir de 1990, concentrou-se na construção e manutenção das creches comunitárias em detrimento das oficiais, objetivo inicial deste programa.

Para Soczek (2006) o Vale-Creche, foi mais um, entre outros, para fomentar creches comunitárias em Curitiba, traduzindo o caráter privatista da educação, em que o Estado assume papel regulador da oferta privada na área social. Assim, a Educação Infantil não conseguiu atender à necessidade das famílias.

Na visão do IPPUC e da SMCr (1992), a creche deveria ser um espaço para participação e valorização das famílias. Embora o que se verificou foi o exaustivo chamamento comunitário em prejuízo de um trabalho educativo familiar.

Em 1994, foi reelaborada a Proposta Pedagógica da Creche, a qual diferenciava momentos de atividades e interações e valorizava a autonomia das crianças. Consoante documento oficial, Diretrizes Curriculares,

[...] pautada em contribuições teóricas de Leontiev, Brazelton, Kamii, Elkonin e Lapierre, a proposta pedagógica de 0 a 6 anos destacava a perspectiva sociohistórica de Vygotsky.[...] a elaboração de uma proposta voltada ao desenvolvimento infantil,

com ações educativas e a capacitação de profissionais, evidenciava a creche como um espaço de educação (CURITIBA, 2004b, p. 12).

Os encaminhamentos pedagógicos eram adequados à faixa etária das crianças e previam, como já mencionado, os programas de Estimulação Essencial e Massagens para os bebês, jogo integrativo<sup>93</sup> para crianças de 18 meses a quatro anos e um trabalho com as áreas de conhecimento para as crianças de três a cinco anos e meio.

Neste contexto, foi mais valorizada ainda a capacitação dos profissionais<sup>94</sup> em cursos, palestras e debates em continuidade com o Projeto Araucária. De acordo com o IPPUC (1992), a capacitação de recursos humanos era essencial para garantir a qualidade do atendimento pedagógico nas creches. Desta forma, o projeto configurou-se como um Centro de Apoio à educação pré-escolar, oferecendo cursos diferenciados para a Educação Infantil, elaboração da proposta pedagógica, pesquisas e materiais. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba,

[...] nesse sentido, entre 1989 e 1995, foram criadas oportunidades de cursos, encontros e debates com profissionais de várias áreas de trabalho dentro da Educação Infantil, por meio do Projeto Araucária – centro de Apoio à Educação Pré-escolar da Universidade Federal do Paraná (CURITIBA, 2006, p. 18).

Além de se preocupar com a formação dos profissionais de Educação Infantil, a prefeitura objetivava ampliar a rede de creches às famílias principalmente em áreas com possibilidades de novos loteamentos para a população de baixa renda.

Mesmo no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, em que a creche é reconhecida com espaço educativo e pertencente à primeira etapa da Educação Básica, uma alternativa da família<sup>95</sup>, o número de vagas continuou e continua insuficiente<sup>96</sup> no país. Nas reflexões de Kuhlmann Jr.,

---

<sup>93</sup> O jogo integrativo foi uma proposta adaptada da Psicomotricidade Relacional de André Lapierre (CURITIBA, 2006, p. 7).

<sup>94</sup> “[...] os profissionais que atuavam no atendimento infantil, até 1998, apresentavam o primeiro grau como formação mínima exigida. A partir deste ano por meio do Projeto de Escolarização, desenvolvido pela Secretaria Municipal da Criança em parceria com a Secretaria do Estado da Educação, eles concluíram o Ensino Médio em regime supletivo, e 120 profissionais iniciaram, em 2002, a Habilitação em Educação Infantil em nível médio [...]” (Ibid., p. 18).

<sup>95</sup> De acordo com a Resolução CNE/CEB 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “[...] É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. [...] As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b, p. 1).

<sup>96</sup> Mesmo como um direito da criança, a Educação Infantil não consegue atender a demanda. Em Curitiba são 170 CMEIs em 2009, sendo 18.318 matrículas para crianças de 0 a 3 anos (65,7%) e 10.865 matrículas para crianças de 4 a 6 anos (47%), contabilizando um total de atendimento de 57,2%. Conforme dados do INEP (2010).

se a creche passa a fazer parte do sistema educacional, do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para os pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima, e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornaram educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo alguma a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena (2001, p. 204).

Neste sentido, viveu-se um momento antagônico, pois, convivia com as conquistas desbravadas nas décadas anteriores: o direito à educação da criança de zero a seis, e, em contrapartida, o país, e consequentemente, Curitiba, se adequava ao modelo neoliberal marcado pela gestão empresarial, privatismo e terceirizações.

Outro ponto significativo desta LDB foi a da formação profissional dos professores da Educação Infantil, que no artigo 62 define: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura [...], admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil [...] a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996). Um avanço expressivo, haja vista que o exigido para a função até anteriormente era o primeiro grau (ensino fundamental).

A Prefeitura Municipal de Curitiba optou por transferir algumas turmas de Jardim III para as escolas, em que esta modalidade se configura como parte inicial do Ciclo I do Ensino Fundamental. Assim, os professores que atuavam com as turmas de pré-escola dos CMEIs, passaram a atuar com a faixa de etária de cinco anos. Assim, desde 2002, as escolas municipais ampliaram o atendimento na Educação Infantil com as crianças de quatro e cinco anos.

Ainda, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2004b), em 1997, a nova gestão encontrou duas Secretarias trabalhando juntas no atendimento de crianças de zero a seis anos: a SME que mantinha educação pré-escolar nas escolas e cedia professores para atuar meio período nas creches; e a SMCr, responsável pelas creches oficiais e conveniadas. Havia naquela época 127 creches oficiais e 79 conveniadas.

Mais da metade dos equipamentos que atendiam a faixa de zero a seis, eram mantidos de forma conveniada, ou seja, causava um ônus para a população, o que desresponsabilizava o poder público pela oferta à educação infantil nestes espaços.

Em 2001, foi noticiada pelos principais veículos de informação a terceirização das creches, o que trouxe insatisfação dos pais e inúmeras manifestações contrárias, consoante fragmento abaixo,

o modelo de terceirização de creches que a prefeitura pretende implantar promete novas mobilizações. Além das manifestações públicas, as entidades pretendem mover ações judiciais para tentar impedir o processo.[...]. No processo de licitação suspenso neste ano, o município ofereceria aos concorrentes um recurso mensal de até R\$ 80, 00 por criança – o custo para a prefeitura segundo a Secretaria Municipal da Criança é de R\$ 140,00 (GAZETA DO POVO, 2001).

De acordo com a LDB, o atendimento de zero a seis em creches seria repassado para a Secretaria Municipal de Educação, o que segundo Soczek (2006), faria com que a prefeitura perdesse os recursos da assistência social. Este fato trouxe grandes preocupações para os pais, funcionários e servidores que se organizaram e constituíram o MEI- Movimento de Educação Infantil de Curitiba que procurou organizar a comunidade para realizar manifestações, por meio de atos de protestos nos diferentes núcleos ou regionais<sup>97</sup> colhendo assinaturas. Contudo, ao mesmo tempo em que a população impedia a terceirização dos equipamentos, privatizava-se a cozinha e limpeza das creches.

Nos auspícios da SMCr, houve entre 1999 a 2001 uma série de discussões acerca da necessidade de revisar aspectos da proposta pedagógica dos CMEIs e creches conveniadas. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006), o Departamento de Atendimento Infantil da SMCr, junto com equipe técnica<sup>98</sup> que atuava com supervisão e capacitação dos profissionais de Educação Infantil das creches conveniadas e CMEIs, começou um trabalho de revisão da proposta pedagógica.

Para tal, as estratégias empregadas foram: discussões, pesquisas, encontros, consultorias e palestras. Em 2001, a SMCr e SME trabalharam juntas para nortear a elaboração da Proposta Pedagógica em cada unidade. Assim, em 2003 os 135 CMEIs foram integrados à SME.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> São espécies de subprefeituras, encarregadas dos bairros de cada uma das nove regiões em que Curitiba está administrativamente subdividida. As Administrações Regionais identificam e estabelecem prioridades; promovem formas e métodos de execução de projetos comunitários; desenvolvem o planejamento local de modo compatível com as condições e a legislação vigente, de forma a instrumentalizar as ações concretas definidas pela municipalidade; promovem a interligação do planejamento local ao planejamento da cidade como um todo. Acompanham, de maneira integrada, as ações das secretarias municipais dentro de suas áreas-limites, e participam da organização de seus serviços. Apresentam alternativas de obras e serviços que satisfaçam as perspectivas da administração e da população. Fornecem à comunidade informações e atendimentos, dentro dos limites de sua competência, ou os encaminham aos órgãos competentes. Segundo dados do site oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba, disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/publico/regionais.aspx>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

<sup>98</sup> Equipe composta por pedagogos, psicólogos, e assistentes sociais. Sendo que o primeiro na Gestão 1997-2004 passou para SME e os demais para FAS – Fundação Ação Social (SOCZEK, 2006).

<sup>99</sup> De acordo com a Lei Ordinária N° 10644/03 onde se lê na Lei nº 7.671, de 10 de junho de 1991 e suas alterações, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 21. será de competência da Secretaria Municipal da Educação a viabilização dos processos educacionais no ensino fundamental e na educação infantil ofertados pelo Município, possibilitando o desenvolvimento das várias dimensões da formação humana, com as seguintes atribuições: I - definir a política educacional no âmbito da rede municipal de ensino; II - realizar o planejamento operacional e executar as atividades pedagógicas, consoante a legislação vigente; III - administrar as unidades

Diante das mudanças legais, os pedagogos que atuavam exclusivamente nas escolas, puderam optar pelo trabalho nos CMEIS a partir de 2003, o que significou um desafio de dois universos distintos que se entrelaçaram. Assim, os profissionais que passaram a atuar nestes espaços, foram pioneiros numa área até então, inexistia oficialmente, no âmbito dos CMEIs. Enquanto que as creches comunitárias ficaram até o primeiro semestre de 2004 sob alçada da Fundação de Ação Social (FAS), depois disso, posteriormente, passaram para SME.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006), durante os anos de 2003 e 2005 foi evidenciada a necessidade de discussão a respeito de diretrizes para a proposta pedagógica. Os documentos que a fundamentaram foram a versão preliminar das Diretrizes para a Educação Infantil de 2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Deliberações nº. 003/99 nº. 02/05.

O período de adaptação dos CMEIS à SME acarretou também aos diretores algumas mudanças nas formas de gestão dos CMEIs, como medidas que colaboraram para descentralizar a aplicabilidade das propostas pedagógicas e administrativas, antes de incumbência dos diretores. A implantação dos Conselhos nos Centros ampliou novas reflexões sobre o trabalho com as crianças, profissionais e famílias, ensejando a necessidade de tornar a Educação Infantil compartilhada.

Em 2004, em continuidade às mudanças anteriores, inferiu-se a legalização dos CMEIs, não apenas no âmbito da Proposta Pedagógica, mas também aos Regimentos dos CMEIs. Já no ano posterior, novas discussões ocorreram no que concerne às Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Curitiba, enfocando uma maior participação dos profissionais, envolvidos nos debates e reestruturação do documento.

Diante de tantas mudanças, o tratamento dispensado às famílias também adquiriu nova nuance, não que o ranço do passado não se faça presente, todavia, novos canais de participação<sup>100</sup> foram conquistados, ainda que de forma processual e lenta, pois tanto os Conselho de CMEIs, quanto a Associação de Pais e Funcionários, foram e são meios de

---

educacionais a ela vinculadas; IV - efetuar pesquisas didático-pedagógicas para o desenvolvimento do ensino municipal; V - definir e administrar indicadores de desempenho para a rede municipal de ensino; VI - articular-se com outros órgãos municipais, demais níveis de governo, entidades da iniciativa privada e organizações não governamentais, para o desenvolvimento de ações educativas direcionadas aos educandos da rede municipal; [...].”§ 3º. Passam a ser da Fundação de Ação Social - FAS todas as competências e atribuições relacionadas à política de atenção à criança e ao adolescente previstas no art. 24 da Lei nº 7671, de 10 de junho de 1991 e suas alterações, com exceção das unidades educacionais que passam a ser vinculadas à Secretaria Municipal da Educação, nos termos da nova redação do inciso III, do art. 21, da Lei nº 7671, de 10 de junho de 1991” (CURITIBA, 2003).

<sup>100</sup> Tanto nos Conselhos de CMEI quanto nas APFs, conta-se com a participação de pais.

representatividade garantidas pelo princípio de gestão democrática da RME. Outra forma de garantir a participação dos pais foi pela ação compartilhada, em que a Educação Infantil é complementar à da família. A esse respeito, pondera Ferreira (2000) que a gestão da educação, embora consagrada no Brasil e no mundo, não é de todo compreendida, ainda que represente um importante recurso à participação humana e formação em prol da cidadania.

### 3.1 A AÇÃO COMPARTILHADA<sup>101</sup> NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMANDO FAMÍLIAS E CMEIS

Embora se percebam os esforços da PMC em compartilhar ações com a comunidade e famílias, a participação desta ainda é recente, visto que, conforme denotam as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, foi a partir da década de 90 que o contato com as famílias se ampliou via reuniões, eventos e datas comemorativas, mas, ainda, de modo passivo, concernente a ações materiais e estruturais.

Anteriormente, verificava-se, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006, p. 44), “uma relação de dependência mútua que concedia ao poder público um *status* de autoridade maior na educação das crianças [...] resultou ações restritas e individualizadas”. Assim, com o passar do tempo, às famílias participavam com mais intensidade das reuniões pedagógicas, nas quais lhes era apresentada a proposta educativa com as crianças no tempo em que permaneciam na unidade.

Posteriormente, foram formadas as Comissões de Pais, em que os familiares participavam nas discussões e decisões sobre o trabalho das creches, embora nem todos os centros dispusessem destas Comissões, já que estes advinham de iniciativas isoladas constituídas por equipes técnicas que elaboravam projetos para inserção das famílias.

Desde 1997, os CMEIS contam com as APFs – Associação de Pais e Funcionários, que possuem personalidade jurídica e estatuto próprio, com objetivos voltados aos interesses familiares e das unidades, sendo uma importante forma de participação das famílias. Já os Conselhos dos CMEIs são mais recentes, e conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba,

---

<sup>101</sup> “[...] forma de participação das famílias por meio de uma ação compartilhada, entendendo a instituição de Educação Infantil como um contexto complementar de educação das crianças” (CURITIBA, 2006, p. 23).

é um órgão de natureza deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora - cuja finalidade é promover a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e local constituindo o órgão máximo da gestão. [...] tem a responsabilidade de participar da condução das atividades pedagógicas e administrativas, atuando como mobilizador de relações democráticas entre todos os segmentos da comunidade (CURITIBA, 2006, p. 55).

Outra forma de participação dos pais e comunidades nos centros é por meio do PPQ – Programa Produtividade e Qualidade, em que os familiares avaliam os trabalhos efetuados nos CMEIs. Vários aspectos são levados em consideração neste programa, tais como: segurança, alimentação, higiene, comunicação, relações interpessoais. Além disso, pode-se participar também com sugestões. O PPQ é uma gratificação por desempenho trimestral concedida aos educadores no valor de 450 reais, podendo ser descontado devido à avaliação, a atestados médicos, faltas ou ausências que contabilizem oito horas de afastamento. Pode-se afirmar que se 20% da comunidade de familiares que freqüentam os CMEIs avaliarem como negativo, por exemplo, o fato de o portão da unidade ficar aberto, quando deveria ficar fechado, haverá desconto da gratificação para todos os educadores e o diretor<sup>102</sup>.

Ainda no contexto da participação das famílias nos CMEIs, ressalta-se o Programa “Sinais de Alerta” na Educação Infantil, de 2005, que visa a prevenir deficiências e problemas de saúde nas crianças que freqüentam os CMEIs, CEIs e escolas municipais. É um trabalho que objetiva capacitar educadores, professores e familiares quanto à importância da intervenção precoce na identificação de fatores de risco que possam comprometer o desenvolvimento da criança, a fim de oferecer-lhes um tratamento adequado.

No âmbito dos projetos voltados à família aplicados nos CMEIs ou outros espaços<sup>103</sup>, vale ressaltar o “Programa Curitiba Minha Casa”<sup>104</sup> de 2004, com ações socioeducativas de apoio à família. Para tal, contava com um facilitador que dirigia as reuniões. Os temas para as reuniões eram diversos, como: a família, cidadania, empreendedorismo, violência doméstica, educação e escola, saúde e qualidade de vida, portadores de deficiência e educação ambiental.

Na visão da mantenedora, a importância de se investir nas famílias, repercute nas demais esferas sociais. Assim de acordo com este programa, visava-se a

---

<sup>102</sup> O PPQ é voltado para a avaliação do quadro de educadores e diretores apenas.

<sup>103</sup> O projeto foi aplicado, segundo a pesquisadora também em outros lugares, como salões emprestados das igrejas locais.

<sup>104</sup> Programa filiado à Organização Mundial da Família, a WFO – World Family Organization foi fundada em 1947 para promover a paz depois da Segunda Guerra Mundial e reunir famílias separadas pelo conflito, tendo a paz como tema central de suas ações. Informações complementares em <<http://www.worldfamilyorganization.org>>. Acesso em: 12 jun. 2010. O índice do Caderno, bem como a visão da política familiar e a diversidade entre as famílias atualmente estão no Anexo A.

[...] melhorar ainda mais as condições de vida de nossa população e em consequência, de nossa cidade. A prática social de Curitiba parte de dois pressupostos básicos: a família e o território que ela ocupa. Somente quando se conjugam estes dois entes sociais, o poder público consegue resolver com sabedoria os problemas de cada comunidade. Pois a família e seu espaço de relações têm um papel determinante no progresso social, cultural e econômico da coletividade. Nas mais diversas variantes de família moderna, constata-se o fato de que ela se reúne num espaço territorial que denominamos casa. **É a partir deste espaço** [grifo meu] que ela estabelece suas relações com o bairro e sua cidade (CURITIBA, 2004a, p. 4).

Interessante notar que a colocação acima enfatiza a importância das relações familiares no âmbito doméstico de forma linear, todavia, far-se-á necessário observar que estas relações também são influenciadas dialeticamente por outros contextos, como os econômicos, culturais, políticos e sociais, conforme exposto anteriormente. Ora, a família é importante na formação da identidade e desenvolvimento do indivíduo, mas também sofre influência das demais esferas.

Noutro sentido, ressalta-se o papel do facilitador, que de acordo com o caderno, é integrador, motivador, organizador e dirigente das reuniões, cujas atribuições tinham metas ambiciosas, “[...] além dos objetivos de proporcionar oportunidade para uma mudança nos relacionamentos familiares e sociais, da autonomia<sup>105</sup> dos integrantes da família na solução de seus próprios problemas e da reflexão sobre os temas propostos” (Ibid., p. 5).

Outra questão deste programa foi apregoar que as famílias tinham condições de resolver seus “próprios” problemas, por meio de algumas reuniões, e com a boa vontade do facilitador e conselhos. Não se nega a capacidade das famílias na resolução de problemas, mas também não se acredita que a solução de suas dificuldades possa ser dada como um presente. Nas considerações de Freire,

[...] até mesmo líderes bem intencionados são incapazes de conceber a independência como um presente. A libertação dos oprimidos é uma libertação de homens, não de coisas. Conseqüentemente, da mesma forma que a pessoa não se liberta apenas pelos seus próprios esforços pessoais, assim também não pode ser libertada pelos outros (1980, p. 85).

As mudanças são processuais e dependem de fatores de ordem macro, além de políticas das mais diversas voltadas para melhorias da população e da dinâmica particular de cada família. Neste sentido, cita-se, como exemplo, o caso de famílias que antes de valorizar a

---

<sup>105</sup>O conceito de autonomia foi extraído de Ballesteri (1992 apud CURITIBA, 2004a, p. 43): “[...] comprehende, hoje, todo o membro da comunidade humana, com direitos e deveres pessoais e universais, indisponíveis, inalienáveis, naturais, transculturais, transistóricos e transgeográficos. Cidadão é o sujeito histórico, sem distinção etária e de gênero, que eleva em dignidade e direitos e de onde emana todo o poder político”.

escola dos filhos, consideram sua sobrevivência e os obrigam a trabalhar. Para Szymanski (2007, p. 128), “a família precisa estar preparada para oferecer condições aos filhos para que estes cumpram as expectativas da escola.” Para Mc Loyd (1998 apud SZYMANSKI, op. cit., p. 129), numa cuidadosa revisão de seus estudos, considera que a pobreza, pouca interação verbal entre pais e os filhos, dificuldades afetivas, excesso de controle e disciplina, tornam o ambiente menos estimulador.

O que para a autora não significa que haja uma relação casual entre pobreza e fracasso escolar, mas sugere que quanto melhor a família cumprir seu papel socializador, mais chances de sucesso a criança terá na escola. Refere-se a um Programa chamado “Para a Vida<sup>106</sup>”, divulgado pelos meios de comunicação com colaboração de equipes que disponibilizam informações às famílias. Outra condição para melhoria das condições no relacionamento família e escola<sup>107</sup> é o respeito mútuo, delimitando o âmbito de cada instituição

Ainda no que concerne ao Programa “Curitiba Minha Casa, apesar de algumas fragilidades apontadas, é inegável que almejou propiciar a participação das famílias, oferecendo os espaços dos CMEIs para uma maior proximidade entre estas duas instituições, o que é válido.

Outro Programa advindo de uma parceria entre a SMS - Secretaria Municipal de Saúde e SME voltado para as famílias visando a melhorias na vida das crianças é o Programa Mama Nenê implantado em 2007, em que as mães dispõem de um local específico para amamentar seu filho no interior dos CMEIs ou Centros de Educação Infantil (CEIs). Há ainda a possibilidade de as mães armazenarem o leite, uma vez que este será aquecido pelas educadoras

Em 2009, a Prefeitura Municipal de Curitiba implementou nos CMEIs os Parâmetros e Indicadores de Qualidade, os quais se expressam como um convite à reflexão sobre a Educação Infantil através de reuniões entre os centros e as famílias. De acordo com o Manual Parâmetros e Indicadores de Qualidade,

considerando que a responsabilidade pela educação das crianças é compromisso da família e da sociedade, é fundamental reunir as equipes de profissionais, as famílias e as instituições da comunidade para refletirem sobre a educação infantil, a partir dos indicadores de qualidade que possam auxiliar na definição da qualidade que se espera para esse nível educacional (CURITIBA, 2009, p. 3).

<sup>106</sup> Para a autora, o Programa de Educação Comunitária é uma exceção digna de nota; realizado pelo governo cubano focaliza aspectos saúde, nutrição, desenvolvimento psicoafetivo e relações sociais a famílias que possuem crianças de zero a cinco anos apoiado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (SZYMANSKI, 2007).

<sup>107</sup> Embora este estudo foque as relações entre famílias e CMEIS, o termo escola é empregado pela autora.

A realização dos encontros com as famílias foi precedida pela reunião do Conselho dos CMEIs para que todos os envolvidos pudessem ter ciência dos objetivos dos Parâmetros e Indicadores de Qualidade.

O Conselho do CMEI delibera sobre os mais variados aspectos do dia-a-dia da instituição, por isso, seu trabalho precisa estar em consonância com a Proposta Pedagógica.

Quando duas instituições: CMEIs e famílias se relacionam, os diferentes pontos de vista, valores culturais inerentes a cada uma se confrontam e vêm à tona, o que é normal. Contudo, quando se emudece pelo preconceito, acomodação ou medo, torna-se difícil superar velhas práticas. Desta forma, é necessário imprimir procedimentos de participação no âmbito da relação CMEI- família.

Vale ressaltar que os critérios avaliativos e metodologias do manual utilizado nos centros: “*Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil*”<sup>108</sup> foram retirados do documento elaborado pelo MEC – “*Critérios para um Atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*” de autoria de Maria Malta Campos e Fúlia Rosemberg.

Os critérios avaliativos empregados nas reuniões organizadas, visam a lograr a avaliação dos CMEIs pela comunidade, tanto no que se refere aos procedimentos de atendimento, trabalho pedagógico, quanto instalações. São eles:

- a) nossas crianças têm o direito a um espaço organizado, aconchegante, seguro e desafiador, durante a sua permanência no CMEI;
- b) nossas crianças têm direito a brincadeira;
- c) nossas crianças têm direito à alimentação saudável;
- d) nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade;
- e) nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;
- f) nossas crianças têm o direito ao desenvolvimento da curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- g) nossas crianças têm o direito a serem educadas por profissionais qualificados;
- h) nossas crianças têm o direito a um espaço de convivência democrática.

---

<sup>108</sup> De acordo com o SISMMAC (2010), o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” foi elaborado sob a coordenação do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica, da Ação Educativa, da Fundação Orsa, da Undime e do Unicef. O desenvolvimento do trabalho contou também com um grupo técnico composto por representantes de entidades, fóruns, conselhos, professores, gestores, especialistas e pesquisadores da área.

Estas reuniões são dirigidas e organizadas pelos pedagogos e diretores dos CMEIs visando a apresentar os propósitos do trabalho ao grupo, devendo subdividi-los em 13 subgrupos com um profissional do CMEI. Assim, cada critério avaliado pelas famílias recebe uma cor: verde quando as ações são contempladas nos CMEIs, vermelha quando atitudes ainda não ocorrem e amarela se ocorrem casualmente. Há ainda a opção: “não se aplica”, quando o item não condiz com a instituição.

O envolvimento e o compromisso da família não é um adendo, mas fundamental na vida das crianças que freqüentam os CMEIs. Todavia, este envolvimento deve ultrapassar as visitas formais dos familiares nas festividades e reuniões que apenas legitimem decisões já tomadas, expressando um compromisso com a humanização das relações entre famílias, profissionais, supervisores e a mantenedora. Neste sentido, concorda-se com o emprego do termo compromisso, refletido por Ferreira,

entendendo compromisso (do latim *compr̄missum*, ajuste, contrato, obrigação) como obrigação ou promessa mais ou menos solene, obrigação de caráter social, uma nova questão se impõe para nós educadores: quais os compromissos que a supervisão educacional deve assumir hoje? São compromissos com uma nova compreensão da qualidade da educação que se consubstancia no compromisso da formação de homens mais humanos, através de uma educação comprometida com esta humanização nesta época de globalização em que a modernidade apresenta uma característica surpreendente e ameaçadora: o declínio do indivíduo, ele próprio que singular e coletivamente produz e reproduz as condições materiais e espirituais da sua subordinação e eventual dissolução. São compromissos com uma outra qualidade que permita esclarecer estas complexidades a fim de permitir a humanização do homem, da escola, das instituições, do mundo (2008b, p. 239).

Com esta compreensão de compromisso, assumida pelos dirigentes da SMED e do CMEI é que se pode contribuir na educação infantil em Curitiba e em qualquer outro lugar. Desse modo, todas as situações que envolvem uma relação da família com o CMEI seja na figura da direção, pedagogo, professores, reuniões, matrículas, festividades, avaliações entre outras, são nexos para a construção de um relacionamento, em que além dos aspectos que configuram o espaço próprio pedagógico do CMEI, outros assuntos concernentes à educação e que perpassam a conquista da cidadania devem ser tratados.

Ao longo da história da relação das creches, CMEIs – família observa-se que a família passou de uma forma não participativa para outra, que exige sua participação, mas será que a família tem clareza do atendimento infantil como um direito assegurado constitucionalmente e reafirmado por outras legislações posteriores? Quem são as famílias que freqüentam os centros pesquisados? Como vêm e são vistas pelos integrantes do quadro dos CMEIs? São questões que se procurará clarificar no próximo capítulo.

## 4 A ANÁLISE DOS DADOS DO PÓLO EMPÍRICO: O QUE A REALIDADE A REVELA

Este capítulo ao mesmo tempo em que traça perfil dos respondentes das seguintes categorias<sup>109</sup> pesquisadas, na ordem: famílias, diretores, pedagogas, professoras e educadoras, analisa suas visões sobre a participação das famílias nos espaços do CMEIs. Para tal intento, apresentar-se-ão os resultados dos questionários tabulados na seqüência numérica do instrumento de pesquisa. Nas questões abertas ou semi-estruturadas os dizeres dos respondentes são descritos em itálico e entre aspas.

Outro mecanismo esclarecedor dos dados pesquisados nos CMEIs são as tabelas, as quais denotam as especificidades de cada categoria. Vale ressaltar ainda que não foi solicitada a identificação dos respondentes, a fim de facilitar a exposição das suas idéias com mais privacidade.

### 4.1 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Os CMEIs X e T são ambos do Alto Boqueirão, na zona sul da cidade<sup>110</sup>, ocupando 2,80% da região. É uma área caracterizada por chácaras de hortigranjeiros e criação de gado - próxima a São José dos Pinhais, tendo limites com os bairros Boqueirão, Sítio Cercado, Xaxim e Ganchinho.

O Alto Boqueirão como a maioria dos outros bairros curitibanos<sup>111</sup> teve sua delimitação em 1975, sendo que os primeiros loteamentos se originaram entre 1961 e 1971 e deram origem aos atuais conjuntos habitacionais. Tem como pontos de referência o zoológico e o Parque Iguaçu. De acordo com dados do IPPUC (2007), na região existem nove<sup>112</sup> Centros Municipais de Educação Infantil e dois Centros de Educação Infantil conveniados.

A escolha do pólo prático para este trabalho foi feita pela pesquisadora e solicitada à SME - Secretaria Municipal de Educação, em que a Direção do Departamento de Educação

<sup>109</sup> As categorias usam terminações no gênero feminino porque são todas do sexo feminino.

<sup>110</sup> Segundo dados do IPPUC de 2005. Disponível em <[http://www.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/anexos/2005\\_AltBoqueir%C3%A3o%20-%20Aspectos%20%C3%ADsicos.pdf](http://www.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/anexos/2005_AltBoqueir%C3%A3o%20-%20Aspectos%20%C3%ADsicos.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2010.

<sup>111</sup> Os bairros de Curitiba estão representados no Anexo B.

<sup>112</sup> Vide Anexo C.

Infantil tomou ciência dos pressupostos da investigação via ofício e declaração do Comitê de Ética em Pesquisa Humana e Animal, que procedeu à autorização para pesquisa de campo: coleta de dados nos CMEIS X e T.

Nas primeiras visitas aos centros, diretoras e pedagogas foram informadas sobre os objetivos da pesquisa - observação e registro dos diferentes momentos relação CMEI - Famílias, durante o segundo semestre de 2009: reuniões com os pais, comunicações, via agenda das crianças entre instituição – família, conversas na chegada e saída das crianças, troca de informações entre famílias e educadores e professores.

Seguem abaixo os dados registrados sobre a divisão de turmas por idades nos CMEIs.

**Tabela 1 – Caracterização das faixas etárias, turmas, professores e educadores dos CMEIs X e T**

TURMAS	FAIXA ETÁRIA	CMEI X	CMEI T	EDUCADORES	PROFESSORES
Berçário 1	3 meses a 1 ano	1 turma		3	
Berçário 2	1 ano a 1 ano e 8 meses	1 turma		3	
Maternal 1	1 ano e 8 meses a 2 anos e 6 meses	1 turma		3	
Maternal 2	2 anos e 6 meses a 3 anos	1 turma		3	
Maternal 3	3 a 4 anos		2 turmas	4	2
Pré I	4 a 5 anos		2 turmas	4	2
Famílias atendidas		88	124		

Fonte: CMEIs X e T

Conforme os dados constantes na tabela 2, verifica-se que o CMEI X atende a faixa etária<sup>113</sup> de três meses a três anos e possui 4 salas: berçário 1; berçário 2, maternal 1 e maternal 2; ao passar pela última sala a criança tem vaga garantida no CMEI T que atende crianças de 3 a 5 anos e possui 4 salas também: duas de maternal 3, e, 2 de pré I. Porém, se a família desejar inscrever o filho noutro CMEI, terá de enfrentar uma fila de espera, podendo conseguir a vaga, com ligeireza ou não, dependendo da demanda do centro pretendido. Ao terminar o pré a criança vai à escola.

No primeiro contato com o CMEI T, esclareceu-se que a necessidade das visitas advinha do projeto de mestrado em educação, necessitando da coleta de dados para a pesquisa de campo, não fiscalização. Oportunamente, explicou-se detalhadamente à direção os

<sup>113</sup> Para fins didáticos explicitam-se as seguintes siglas para o atendimento das crianças dos CMEIs analisados: BU1 - berçário 1 (atende de 3 meses a 1 ano), BU2 - berçário 2 (atende de 1 ano a 1ano e 8 meses); M1- maternal 1 (atende de 1 ano e 8 meses a 2 anos e 6 meses), M2 - maternal 2 (atende de 2 anos e 6 meses a 3 anos), M3 - maternal 3 (3 a 4 anos) e Pré I (atende de 4 a 5 anos). Vale lembrar que esta divisão por turmas e faixas etárias não é fixa, mas ocorre de acordo com a necessidade local.

objetivos da pesquisa, garantindo que a identidade dos centros seria preservada pelo anonimato das unidades: CMEI X e CMEI T.

Para otimizar a pesquisa foi analisada, parte do acervo documental da instituição como livros atas, fotos<sup>114</sup>, agendas das crianças, murais e cartazes nas paredes. A observação dos diálogos entre CMEIs e famílias, comentários e exposições dos profissionais nas reuniões também foi importante instrumento de pesquisa empregado neste estudo.

Os questionários<sup>115</sup>, cujos modelos estão em anexo, foram entregues à direção, que os repassaram as pedagogas, professoras, educadores e famílias, de acordo com a disponibilidade de cada categoria.

A pesquisadora disponibilizou seu telefone à equipe do CMEI para dirimir quaisquer dúvidas sobre a pesquisa ou preenchimento do questionário. Contudo, ninguém entrou em contato. Advertiu-se o cuidado com os questionários que seriam oferecidos às famílias e educadores<sup>116</sup>.

Vale ressaltar que o CMEI X não tinha professor, assim, foram entregues questionários a mais para a carreira de educadores, nesta instituição. Em contrapartida, o CMEI T dispunha de seis vagas para professores, mas apenas quatro estavam preenchidas, sendo que dois deles faziam RIT<sup>117</sup> no próprio CMEI.

Para a entrega do material foi estipulado o prazo de uma semana. Entretanto, após o tempo estipulado, ao contatar os centros, a pesquisadora foi informada que devido à falta de tempo e atropelos de final de ano, nem todos haviam preenchido os questionários. Assim, prorrogou-se o prazo de entrega para mais uma semana.

---

<sup>114</sup> A solicitação para manuseio das fotos é para fins documentais, ou seja, não será objeto de exposição da pesquisa.

<sup>115</sup> Os questionários têm questões comuns e específicas de acordo com a função analisada, inclusive famílias.

<sup>116</sup> Opto pelo termo educadores ao invés de funcionários ou colaboradores, por considerar todo o grupo envolvido como partícipes do processo educativo das crianças, independentemente da hierarquização.

<sup>117</sup> O RIT conhecido como regime integral de trabalho, são vagas preenchidas por professores mediante contrato temporário de trabalho com o Núcleo em período diferente do qual já atua.

**Tabela 2 – Número de questionários tabulados na pesquisa empírica deste estudo realizado no 2º semestre de 2009 nos CMEIs X e T**

CATEGORIAS RESPONDENTES	CMEI X	CMEI T	TOTAL
Famílias	4	7	11
Diretores	1	1	02
Pedagogas	1	0	01
Professoras	0	2	02
Educadoras	10	2	12
Questionários entregues	16	12	28

Fonte: CMEIs X e T

O total de questionários entregues à direção foi 36, destes, 28 foram devolvidos preenchidos, embora, alguns tópicos não foram respondidos. Vale ressaltar que o instrumento de pesquisa foi elaborado com questões estruturadas e semi-estruturadas e que o número destas variou entre os segmentos pesquisados: das famílias (31 questões); da direção (26 questões) e das pedagogas, professoras e educadoras (28 questões).

Assim, objetivou-se num primeiro momento identificar os perfis dos grupos analisados, a fim de confrontar as visões das diferentes categorias sobre a participação das famílias nos CMEIs.

Em relação às famílias envolvidas no trabalho dos CMEIs, indagou-se, prioritariamente:

- a) a formação escolar;
- b) renda familiar;
- c) ocupação nas horas de lazer;
- d) sentimento advindo da tarefa de educar o filho: visão da responsabilidade da educação da prole;
- e) se houve melhorias na educação do filho ao entrar no CMEI;
- f) posicionamento quanto às reuniões: se as opiniões dos familiares são acolhidas e respeitadas;
- g) os horários das reuniões são pertinentes aos das famílias;
- h) se há satisfação com o trabalho dos CMEIs;
- i) descrição das expectativas quanto ao trabalho desenvolvido nos CMEIs;
- j) indagação do que os pais podem contribuir para melhorar o trabalho dos CMEIs.
- k) em relação ao grupo de servidores dos CMEIs buscou-se conhecer:
- l) a formação escolar do grupo de servidores;
- m) visão que tem das famílias;
- n) ocupações nas horas de lazer;

- o) satisfação com o trabalho;
- p) percepção da responsabilidade concernente à tarefa de educar;
- q) expectativas quanto às famílias;
- r) dificuldades de relacionamento com familiares;
- s) contribuições para melhorias no CMEI;
- t) se houve superação do estigma assistencialista vinculado aos Centros.

Para Ludke e André (2007, p. 12), “[...] ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

As diretoras distribuíram os questionários para a equipe dos Centros e famílias e se responsabilizaram em devolvê-los. A tabulação dos dados foi realizada numa abordagem quantitativa e qualitativa<sup>118</sup>, sem prejuízo de uma ou outra.

As realidades e seus objetos de pesquisa admitem inúmeras interpretações e formas investigativas; deste modo, importa adotar mecanismos que se complementem, interajam e possam ser usados simultaneamente a fim de atingir propósitos da investigação.

Um dos problemas apontados nas pesquisas qualitativas, segundo Ludke e André (op. cit.), é que para alguns, a subjetividade do pesquisador não deve afetar nem a coleta nem a análise dos dados. No entanto, há os que digam ser impossível a objetividade neste tipo de pesquisa e sugerem que pesquisador revele seus preconceitos e valores, o porquê selecionou certos tipos de pessoas e não outros, bem como explicitar se foi afetado pelo estudo, esclarecendo as mudanças tomadas no percurso.

---

<sup>118</sup> “Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda a contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. [...], pois afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto ‘corpóreo’ do real, não significa que se pretenda esquecer a ‘qualidade’, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável” (GRAMSCI, 1995, p. 50).

## 4.2 O CMEI SOB O OLHAR DAS FAMÍLIAS

Consoante se observou nos dados da tabela 2, onze respondentes eram familiares das crianças: 4 do CMEI X e 7 do CMEI T. De acordo com a tabela abaixo visualiza-se parte do perfil das famílias.

**Tabela 3 – Caracterizações das famílias dos CMEIs X e T**

QUESTÕES	FAMILIARES	QUESTÕES	FAMILIARES
Número de filhos no CMEI:	90% - 1 filho 10% - 2 filhos	Comparecimento nas reuniões	80%
Sexo	80% feminino	Opinião respeitada nas reuniões	100%
Estado civil	80% casados	Horário das reuniões	60% final de semana, 30% tarde na saída das crianças;
Moradia com os filhos do CMEI	100%	Satisfação com os trabalhos CMEIs	90% muito satisfeitos 10% satisfeitos
Renda	50% vivem com dois ou três salários mínimos <sup>119</sup>	Assuntos das reuniões	70% reuniões de Conselhos, Assembléias 80% palestra para pais
Formação acadêmica	60% possuem Ensino Médio incompleto	Assuntos relevantes em reuniões	80% - educação 50% - saúde 10% - geração de renda
Trabalho	50% têm carteira assinada e destes 80% está no emprego há mais de um ano.		
Segurança do bairro lazer	80% consideram o bairro seguro 70% visitam parentes e assistem TV, 30% shoppings e igrejas		
Partilha da educação dos filhos	Para 60% CMEI e famílias e para 40% apenas famílias		

Fonte: Famílias CMEIs X e T

Entre os pais, observou-se que, de acordo com a tabela 3, para 40% das famílias respondentes, a tarefa de educar os filhos é exclusiva da família: “*O CMEI é apenas complementação da educação, pois a maior responsabilidade tem que partir da família*”; “*A educação tem que partir de casa*”; “*A educação vem do berço*”; “*A família é a maior responsável pela educação da criança, mas as orientações dadas no CMEI são de grande importância na educação e na formação do aluno porque no convívio com diversas crianças as atitudes são importantes porque acontecem no coletivo*” (FAMÍLIAS CMEIs X e T).

<sup>119</sup> Valor aproximado de R\$ 610,12 reais.

Em relação à atuação do CMEI na vida das crianças, 100% dos respondentes afirmaram que houve melhorias na educação do filho. É o que se constata pelos descritores analisados, “*Com os aperfeiçoamentos o CMEI deixou de apenas cuidar e sim educar*”; “*Em todas as reuniões eu compareço*”; “*A parceria entre família e CMEI contribui no desenvolvimento da criança faço questão de participar quando possível*”; “*A equipe do CMEI aceita muito bem as opiniões*”; “*Sempre nas reuniões, o CMEI abre espaço para os pais exporem suas opiniões*”; “*Os assuntos são debatidos entre o CMEI e os pais, onde todos podem dar a sua opinião*”; “*É passado aos pais sempre um espaço para aceitação de algo ou não, pois quando opinamos nossa opinião é discutida*”; “*O CMEI sempre está disposto a nos ouvir e quando não é possível realizar algo sempre nos explicam o motivo*”; “*As sugestões devem ser analisadas, discutidas e o que for positivo aproveitado*” (FAMÍLIAS CMEIs X e T).

Na visão dos respondentes, o CMEI é um lugar democrático, uma vez que propicia que as famílias argumentem, exponham suas opiniões nas reuniões e, que caso não seja possível acatar algum procedimento sugerido, o motivo é explicado. Tanto que na questão 22, também relativa à participação das famílias nos centros, 60% afirmaram que, ao opinarem, tiveram suas sugestões acatadas.

Quando se indaga aos familiares, o que significa o CMEI, para eles, têm-se as seguintes declarações: “*Integrantes da minha família em que eu possa confiar*”; “*É um ambiente confiável, onde eu possa deixar minha filha com segurança e tem uma equipe completamente treinada para lidar com as dificuldades do dia-a-dia*”; “*É a segunda casa do meu filho*”; “*É o encaminhamento e inclusão de nossos filhos em uma sociedade em que a educação é um diferencial*”; “*É o local onde se cuida das crianças e ao mesmo tempo desenvolve atividades para a vida*”; “*Tudo! Deixo meu filho e vou trabalhar tranquilo, sei que ele está protegido; É algo muito importante, pois é lá que minha filha, a coisa mais importante da minha vida fica durante o dia todo, onde é bem tratada alimentada e educada*”; “*Porque é um espaço que proporciona ao mesmo tempo ensino, educação e lazer*”; “*É um espaço que proporciona para minha filha estar de bem com ela e com os demais, pois, eles passam um tempo significativo no CMEI, portanto, o CMEI é a extensão da casa o qual exerce também o papel de educar*”; “*É um espaço onde a criança realmente tem um aprendizado prazeroso e de qualidade; É um local de confiança limpo, seguro, com boa alimentação e muito afeto*” (FAMÍLIAS CMEIs X e T).

Algumas colocações identificam o CMEI como instituição com atributos do lar, como afetividade<sup>120</sup>. A “segunda casa” ou “extensão da casa”, onde a criança é bem alimentada e permanece num local limpo. Tais argumentos denunciam que, para os pais, ainda não há clareza do viés profissional da instituição que os atende.

Na questão em que se questiona o que seria fundamental para que CMEI e famílias pudessem oferecer uma vida melhor para as crianças, considerou-se, “Pensar sempre que a criança está em formação e seu futuro depende muito da fase ‘CMEI’ para que ela seja carinhosa, solidária e etc.”; “Mais atenção, mais comprometimento no desenvolvimento das crianças”; “O governo investir mais na educação e liberar mais verbas para que os CMEIs possam investir mais na educação das crianças”; “A família deve participar mais das atividades para que tome conhecimento do trabalho desenvolvido no CMEI” (FAMÍLIAS CMEIs X e T).

Das 11 famílias respondentes, apenas 2 se posicionaram no sentido de cobrar melhorias do governo. Assim, há consciência da necessidade de mais verbas para a Educação Infantil, pois só com “boa vontade”, apelo à iniciativa voluntária da população e programas de baixo custo, como os propostos pelo Banco Mundial, não se oferece uma educação de qualidade. Não obstante, quando se indaga no que as famílias podem contribuir para melhorar o trabalho do CMEI, os respondentes citam, “Gostaria de estar sempre à disposição para ajudar em todos os aspectos”; “Nem sempre é possível pela correria do dia-a-dia, mas faço o possível para participar das reuniões, confraternizações”; “Não tenho nada em mente, mas o que o CMEI precisar de nós, que estiver ao nosso alcance, com certeza, vamos colaborar”; “Talvez atividades relacionadas com a minha área de formação acadêmica / administração”; “Nas atividades solicitadas na medida do possível”; “Simplesmente é o último ano do meu filho, mas tenho certeza que o trabalho ficará cada vez melhor”; “No que for necessário e solicitado pelo CMEI estou à disposição”; “Eu gostaria de ter tempo de me envolver mais e contribuir melhor, mas todos os profissionais estão de parabéns”; “Gostaria de registrar minha gratidão e admiração pelo trabalho realizado no CMEI parabéns a todos” (FAMÍLIAS CMEIs X e T).

Percebe-se nas respostas, a ausência dos pais justificada pela correria do dia-a-dia, incompatibilidade dos horários de trabalhos com a das reuniões nos CMEIs, embora os dados tabulados confirmem que 80% dos familiares comparecem às reuniões. Neste sentido, evidencia-se uma receptividade às necessidades dos centros “[...] o que o CMEI precisar de

---

<sup>120</sup> Vide Anexo D.

*nós, o que estiver ao nosso alcance*”, “[...] estou à disposição”. Os profissionais são de confiança, e por isso, fazem um favor em atender seus filhos, tanto que naquilo que precisarem estão à disposição.

Ainda que a Educação Infantil seja um direito assegurado pela Constituição de 88, confirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o atendimento prestado nos centros pesquisados, para muitas famílias, se expressa como benevolência. Concorda-se com Ronchi e Castro quando afirmam que

é imperioso o desatrelamento do atendimento à criança de questões tratadas de forma doméstica pelo reconhecimento de um espaço educacional legítimo de direito do cidadão e dever do estado que, sem dúvidas, envolve compromisso político por parte dos governantes e conscientização por parte dos cidadãos (MIEIB, 2002, p. 47).

Na Educação Infantil, a dose de afetividade e atenção à faixa etária com que se atua, são fundamentais, contudo, esta modalidade educativa precisa ser reconhecida de modo desconexo da figura doméstica, da boa vontade e do favoritismo e improvisação. Destarte, a Educação Infantil é reconhecida legalmente como primeira etapa da Educação Básica, precisando se fazer sentir concretamente nas relações que permeiam o universo das famílias e centros. De acordo o texto revisto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 4), “[...] as creches e pré-escolas ocupam um lugar bastante claro e possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos da educação de crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal”.

Os conselhos do CMEI e Associações de Pais e Funcionários dos CMEIs concebidos pelo Projeto-Político Pedagógico apesar de recentes, são importantes canais participativos que favorecem a discussão e o debate. Todavia, necessita-se propiciar o diálogo, o direito de a família questionar, apropriando-se de instrumentos que lhe permitam ser agentes da história. Como apontou Paulo Freire,

um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. [...] quando surgirem novos temas, [...] o homem sugere uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos...Insistamos em que o homem para fazer a história, tem que haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la (1980, p. 39).

Nas instituições educativas, simplesmente, incluir o termo *participação* na proposta pedagógica, assembleias, associações de pais e funcionários ou invocar as famílias a legitimar ações já decididas, não são mecanismos suficientes para salvaguardar uma efetiva participação. Para Gohn (2004, p. 24), “não muda a sociedade apenas com a participação no plano local, micro, mas é a partir do plano micro que se dá o processo de mudanças e transformação da sociedade.”

#### 4.3 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOB O OLHAR DAS DIRETORAS DOS CMEIS

A direção dos CMEIs pesquisados, são do sexo feminino e têm curso superior completo, sendo que uma tem curso de pós-graduação em Educação Infantil. Entretanto, pretendem continuar estudando por acreditar na importância da formação para o trabalho com as crianças, inclusive, com planos de mestrado. Os dados apontam que elas têm entre 12 e 18 anos de experiência: uma era professora e a outra educadora.

Para elas, as famílias são compostas de pais e mães jovens e de classe média, sendo assíduos nas reuniões ou outras convocações do CMEI.

Já no quesito horário para as reuniões, o melhor assinalado para as respondentes foi nos finais de semana. Revelaram também que nas horas de lazer, preferencialmente, vão à casa de parentes, amigos, shoppings, igrejas e estão muito satisfeitas com o trabalho que desenvolvem no CMEI, conceituando este espaço como “*Instituição de educação que oferece às crianças condições de aprendizagem propiciando desenvolvimento da identidade e os cuidados necessários para seu desenvolvimento*”; “*É um centro municipal de educação infantil onde nos preocupamos com o cuidar e o ensinar a parte pedagógica*”; “*O CMEI para as diretoras é um local de aprendizagem e desenvolvimento, onde se com o cuidar e o ensinar*” (DIRETORAS DOS CMEIs X e T).

Para as diretoras, as melhorias que consideram necessárias ao bom andamento do trabalho nos CMEIs são referentes à estrutura física das instalações, como pátios e salas.

Sobre a relevância dos assuntos que precisam ser contemplados nas reuniões com as famílias e o CMEI, foi destacado pelas respondentes: 100% saúde, seguindo-se 50% de educação e assuntos locais, como doenças sexualmente transmissíveis.

No que concerne ao trabalho do CMEI junto às famílias, constatou-se, “*Conscientização das famílias, pois nossas ações conjuntas fortificam o relacionamento*”;

*“Espero que melhore cada vez mais em todos os aspectos”; “A conscientização das famílias para fortificar relacionamentos e melhorias em todos os aspectos” (DIRETORAS DOS CMEIs X e T).*

Ainda, no conjunto de respostas, foram pontuados por esta categoria, alguns aspectos para que a direção possa contribuir para melhorar o trabalho do CMEI com as famílias, *“Comprometimento das famílias no comparecimento no CMEI quando forem solicitadas as suas presenças”*; *“Sempre acolher com carinho e passar as informações com clareza e fácil entendimento”* (DIRETORAS DOS CMEIs X e T).

Como se observa nas respostas das diretoras, a solução para a melhora do trabalho nos CMEIs, aponta para as famílias: uma “conscientização das famílias”, um comprometimento das famílias. Contudo, a pergunta dirigiu-se às ações da direção, não das famílias: “No que gostaria de contribuir para melhorar o trabalho do CMEI com as famílias?” (questão 19 – questionário das diretoras). Como se observará adiante, as categorias pesquisadas dos CMEIs apresentam respostas, que tendem a responsabilizar os pais, até mesmo em questões direcionadas exclusivamente a seu âmbito de atuação, embora afirmem não ter problemas com as famílias.

Noutro tópico do instrumento de pesquisa: questão 20, quando se indaga o que é fundamental, para que CMEI e famílias possam oferecer uma vida melhor para as crianças, uma diretora respondeu: *“a parceria família-CMEI”* e a outra, *“o incentivo aos pais estudarem para aprimorarem seus conhecimentos.”*

Na visão desta categoria, a tarefa de educar as crianças devem ser partilhadas entre CMEIs e famílias. *“O educar sempre foi de responsabilidade do CMEI e família, pois um é continuação do outro”* (DIRETORAS DOS CMEIs X e T).

A história do atendimento à infância pobre em nosso país, como em outros dependentes economicamente, se enviesou por um caráter assistencial, emergencial e de baixos investimentos. Entretanto, como já assinalado, com as mobilizações e lutas da sociedade civil, movimentos e profissionais comprometidos com esta causa, a criança conquistou um lugar na legislação como cidadã de direitos. Considerando as conquistas da Educação Infantil, indagou-se aos respondentes: *“a Educação Infantil nos CMEIs conseguiu romper o estigma assistencial?”*. No entendimento da direção, ainda não se superou o caráter assistencial nos CMEIs: para uma delas está se caminhando nesta direção, para a outra, ainda não. Conforme segue, *“Estamos caminhando para que isto aconteça com as ações compartilhadas, as famílias participando mais, cumprindo o seu papel”*; *“Não, pois muitas*

*pessoas infelizmente ainda acham que os CMEIs têm que cuidar e não educar”* (DIRETORAS DOS CMEIs X e T).

O princípio da descentralização foi um fenômeno perceptível na área educacional que adentrou aos muros dos CMEIs, objetivando maior integração e participação das famílias. Segundo relato das respondentes, as famílias participam das decisões e cotidianos das unidades. “[...] *nas reuniões dos conselhos, nos dias de integração com as famílias, nas confraternizações, diálogos, sugestões, opiniões e avaliações da comunidade*” (DIRETORAS DOS CMEIs X e T).

Para Jacobi

observa-se que a análise das práticas participativas traz à tona, na maior parte das vezes, uma leitura que oscila, de um lado, entre a apologia e o voluntarismo e, do outro, entre a indiferença e a subestimação, pouco contribuindo para a problematização dos complexos e diversificados processos em curso (2002, p. 2).

Neste sentido, atenta-se para a necessidade de superar os interesses corporativos e dissimulados pela égide da “participação”. A cultura da participação tão difundida precisa se fundamentar na dialética com o mundo, comprometida com a transformação social e não camuflar os interesses de minorias.

O conceito de ‘participação’<sup>121</sup>, se faz presente na área empresarial e se difundiu na educacional e formação docente: termos como gerência, racionalidade, descentralização, terceirização e privatização. Não significa desprezar as contribuições destes conhecimentos, no entanto, deve-se salvaguardar a especificidade educacional que lida com pessoas e não produtos.

Se no âmbito empresarial já se alcançou efetivo disciplinamento do corpo de funcionários ou “colaboradores” espera-se que procedimentos semelhantes ocorram nas escolas, isto é, utilizando o mínimo de investimento se alcance o máximo de fins educativos “lucros” – racionalidade.

De acordo com Paro,

[...] toda essa utilização dos recursos pode ser considerada racional apenas e tão-somente na medida em que se tem o fim como dado. O fim, no caso, é a expansão do

---

<sup>121</sup>A introdução de esquemas de participação dos trabalhadores nas empresas seja por meio da participação nos lucros, da participação acionária ou ainda da participação nos ganhos — é uma sugestão de alguns economistas para melhorar tanto a situação das firmas como a de seus funcionários. A da firma, pois esta poderia contar com funcionários mais motivados e empenhados em aumentar a produtividade da empresa, fator importante em um ambiente concorrencial cada vez mais acirrado. Além disso, esse maior comprometimento do empregado com sua empresa facilitaria a decisão de realização de investimentos específicos, o que acentuaria ainda mais a característica do esquema de incentivador da produtividade (CORREA; LIMA, 2006, p. 361).

capital. Nada mais razoável, portanto, que chamar de racional o emprego do pensamento, do raciocínio, na utilização dos meios necessários para atingir esse fim. Chega a ser uma tautologia, já que se chama de racional o emprego da própria razão (2008, p. 55).

Não se respeita a especificidade da escola: formação e informação; trabalham-se pessoas e sentimentos diversos, ao passo que as empresas lidam com produtos, bens de consumo e troca, visando ao lucro.

Neste modelo de gestão, os diretores são alcunhados de gestores e se vêem numa situação mais complicada que os administradores das empresas, pois devem converter subjetividades em números, escalas e demonstrativos. Porém, lidam com pessoas com diferenças sociais, econômicas, políticas, culturais, além de histórias de vida distintas. Cobram-se destes “gestores escolares” que homogeneízem a diversidade em dados mensuráveis: é o tratamento mercadológico da educação.

Já na questão 25, indaga-se à direção, como famílias e CMEIs podem caminhar (se é que podem) a fim de colaborar para a melhoria da sociedade. Neste sentido foi apontado que: “*Cada um assumindo seu papel tendo um bom relacionamento, não esquecendo que a prioridade é a criança*”; “*São poucas que participam porque infelizmente as pessoas se dedicam mais ao seu trabalho ou com festas do que com os seus filhos*” (DIRETORAS DOS CMEIs X e T).

Tal pronunciamento apresentou um caráter paradoxal, visto que se as famílias são “participativas” – comparecem às reuniões como afirmado em questões anteriores, e a direção em 100% confirmou não ter problemas com elas, não faz sentido, que se expresse: “*São poucas que participam infelizmente*”.

#### 4.4 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOB O OLHAR DAS PEDAGOGAS

Das duas pedagogas: CMEIs X e T, apenas a do CMEI X respondeu ao questionário. Isto porque a profissional do CMEI T foi transferida para o núcleo, não havendo quem pudesse fazê-lo. Desse modo, foram computados os dados da pedagoga do CMEI X.

Os dados coletados sobre a profissional revelaram idade de 34 a 40 anos, sexo feminino, casada, formada em Pedagogia com especialização em Educação Especial e Inclusiva. O interesse em cursar um mestrado em educação é presente para seu

aprimoramento e intervenção no processo educacional. Trabalha entre 2 e 3 anos como pedagoga, sendo anteriormente, professora.

Na visão da pedagoga, as famílias que freqüentam o CMEI, “*apresentam diversidade quanto à sua constituição e idade. Tem condição econômica satisfatória, vem tornando-se participativa e interessada na proposta pedagógica do CMEI*”.

Para a profissional, os responsáveis pelas crianças são convocados a comparecer nos centros principalmente para discussão de assuntos pertinentes a reuniões de Conselho ou Assembléias, reuniões pedagógicas, palestras dirigidas aos pais e festividades, apresentando assiduidade nestes chamamentos.

Juntamente com as diretoras, conforme mencionado anteriormente, também prefere reuniões nos finais de semana, devido à incompatibilidade de horários. Quando indagada sobre a responsabilidade da educação das crianças entre as duas instâncias, respondeu: “*Segundo a LDB em seu artigo 29, a ação da educação infantil é complementar à da família, sendo diretriz da rede a ação compartilhada*”.

Para a pesquisadora, a articulação observada das pedagogas nas reuniões e demais situações foi surpreendente. Embora a pedagoga do outro CMEI, o T<sup>122</sup>, não tenha respondido ao questionário, mostrou-se, tanto quanto a do CMEI X, segura e compromissada nas orientações, argumentos e diálogos entre os pares dos CMEIs e famílias.

Noutro momento da pesquisa relatou estar satisfeita com o trabalho, apesar de considerar que

*vivenciamos um momento de redirecionamento do papel historicamente atribuído à educação infantil, de assistencialismo, hoje, construímos uma nova identidade à educação infantil como espaço educativo, então, é um momento de muito estudo, reflexões e mudanças na prática (PEDAGOGA CMEI X).*

A importância atribuída aos estudos e a ação compartilhada estão presentes nas respostas dadas pela pedagoga do CMEI X: ao considerar a relevância de assuntos como: saúde, educação, realidade local e a importância do CMEI na vida das crianças para debates com as famílias. Para ela, “*família e CMEI quando trabalham como parceiros têm resultados mais rápidos. O trabalho deve ser conjunto*”.

A respondente se coloca como articuladora entre a qualidade das relações entre CMEI e famílias, compreendendo a expectativa destas eclarecendo o papel do centro. É da opinião da pesquisada a necessidade de se promover algumas ações, tais como,

---

<sup>122</sup> Houve momentos de conversas e encontros com a pedagoga do CMEI T, ainda que esta não tenha respondido ao instrumento de pesquisa.

*[...] maior integração com famílias e CMEIs com atividades voltadas às melhorias do espaço físico da unidade e de verbas públicas e qualidade de tempo e espaço. Estabelecer e compreender princípios educativos são primordiais para oferecermos um ambiente seguro à criança, e para tal, há de se investir na comunicação entre família e CMEI para ampliarmos conhecimentos e trocarmos experiências. Além da Formação continuada de profissionais, o que não vem ocorrendo conforme o planejado devido à ausência de permanências<sup>123</sup>, sendo o CMEI uma instituição de educação que prima pela identidade, segurança, autonomia e aprendizagem das crianças (PEDAGOGA CMEI X).*

Nas observações das reuniões evidenciou-se uma integração sólida entre familiares e os CMEIs, principalmente o X. Num sábado pela manhã, os pais foram recepcionados com um café da manhã e havia atividades e rotinas das crianças anexadas às paredes, inclusive, uma carta de agradecimento de uma família aos educadores<sup>124</sup>. Entretementes, o que mais foi admirável foi como pedagoga e direção se relacionavam com as famílias, pois pareciam conhecer cada membro pelo nome, e, enquanto não começava a reunião, passavam pelos grupos de pais com muita receptividade.

No que concerne à opinião da pedagoga sobre a possibilidade de a Educação Infantil nos CMEIs romper o estigma assistencial, assim se pronunciou,

*em nossa unidade, sim, do ponto de vista da mantenedora, funcionários e boa parte da comunidade educativa de CMEI, pois, ao organizarmos murais, registros diários nas agendas, reuniões formativas e encontros de integração que esclarecem aos pais os aspectos pedagógicos de nossa prática e propostas pedagógicas da unidade, o que vem ajudando a superarmos a visão inicial e declarada de que os pais esperam que o filho seja bem cuidado no CMEI (PEDAGOGA CMEI X).*

Realmente, o tempo de observação passado nos CMEIs demonstrou um esforço do Centro em esclarecer aos familiares as rotinas que as crianças têm no tempo que permanecem nos CMEIs, de 9 a 11 horas por dia: a chegada, os horários de refeições, cardápios, atividades pedagógicas, esclarecimentos pontuais e generalizados, entre outros. Ou seja, o CMEI consegue clarificar o que é feito com as crianças e como cobrar dos familiares atitudes concernentes a uma convivência pacífica. No entanto, na questão 26, em que se indaga se atualmente as famílias conseguem se expressar e participar democraticamente nas decisões do CMEI, a profissional se posiciona,

<sup>123</sup> Refere-se ao dia da semana em que o educador e professor não entram em sala devendo estudar, planejar atividades, participar de cursos, encontros e oficinas nos centros de capacitação ou no próprio CMEI. São 8 horas por semana, contudo, a falta de educadores e professores acarreta que cada CMEI se organize de acordo com a possibilidade de pessoal. A hora – permanência dos educadores é regulamentada pela Lei Nº 12348/07 de 16 de agosto de 2007. Informações complementares em SISMUC (2010).

<sup>124</sup> Vide Anexo D – Carta de Agradecimento da mãe as educadoras.

*acredito que esse seja um processo em construção, pois para opinar e atuar efetivamente os pais devem conhecer os objetivos educacionais de nossa unidade, as propostas, os projetos institucionais, as diretrizes da mantenedora para então se sentir aptos a sugerir objetivos de mudanças e expressar-se nos momentos de decisões, vejo como de suma importância o papel da unidade em promover essa capacitação da família para tal atuação, como estamos fazendo e já temos alcançado resultados significativos (PEDAGOGA CMEI X).*

Ora, é irrefutável a importância de se compartilhar com os pais os procedimentos e diretrizes que orientam o trabalho com seus filhos. Entretanto, não se pode afirmar que este seja um fato condicional à sua participação. Muitos pais, senão a totalidade, conhecem a maioria das regras de convivência nos centros, haja vista que durante a matrícula, recebem orientações gerais sobre os direitos e deveres das crianças e famílias<sup>125</sup>. Além disso, os objetivos educacionais poderiam ser estabelecidos em comum acordo com as famílias, não simplesmente repassados.

Na questão que indaga sobre a possibilidade de CMEI e família contribuírem para melhoria na sociedade, obteve-se,

*penso que a melhoria da sociedade, tão sonhada, só é possível se ocorrer em cada sujeito que atua na sociedade, assim como família e CMEI são influenciados pela sociedade podem exercer influências nesta a partir de suas expectativas e ações que são pautadas em seus conhecimentos e valores, então, acredito que a comunicação entre família - CMEI – sociedade pode sim produzir melhorias desde que estejamos instrumentalizado para tal atuação, e uma educação de qualidade que promova autonomia é essencial para tal conquista (PEDAGOGA CMEI X).*

De acordo com a respondente, CMEI e família têm condições de exercer influência na sociedade mediante a educação. Vale lembrar que tanto CMEI quanto famílias são instituições educativas, e como tal, contam com pessoas que precisam estar compromissadas com uma educação de qualidade, todavia, questiona-se: a sociedade oferece uma educação de qualidade a pais e educadores? A formação do profissional que atua com as crianças é compatível com seu leque de atuação? A quem interessa uma educação não promotora da cidadania? Não significa incorrer o pessimismo, mas compreender que a superficialidade do viés meritocrático não pode responder a estas questões.

Nas considerações desta profissional ainda foi pontuado,

---

<sup>125</sup> O termo de Compromisso dos Pais está no Anexo E.

*gostaria de ressaltar que a partir de 2009 contamos com os parâmetros e indicadores de Qualidade<sup>126</sup> na educação infantil da SME que permite à comunidade conhecer detalhes das organizações e espaços, modalidades organizativas do tempo, materiais e brinquedos indicados, ações educativas de cuidado. Enfim, um documento que dá suporte à compreensão do que é proposto e realizado no CMEI e permite que juntos funcionários e famílias avaliem o trabalho realizado e então “juntos” possam indicar objetivos de mudança (PEDAGOGA CMEI X).*

A proposta de reuniões com os Parâmetros e Indicadores de Qualidade prevê duas reuniões anuais com o segmento de pais e integrantes dos CMEIs a fim de avaliar o que foi conseguido a partir das últimas constatações do grupo participante.

#### 4.5 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS

O CMEI X não possui professores em seus quadros e duas professoras do CMEI T responderam aos questionários. As docentes estão na faixa de idade entre 26 e 33 anos e são casadas; uma tem curso de Pedagogia, e a outra em Normal Superior com especialização em Intervenção no Processo de Ensino Aprendizagem.

É notável a vontade que os grupos dos CMEIs possuem em continuar estudando. “[...] *quero fazer mestrado na área de educação e Psicopedagogia, para lidar melhor com as crianças*”.

Uma professora atua no CMEI entre 4 e 7 anos, e a outra, mais experiente, entre 12 e 18 anos. Elas apreciam atividades de lazer como: shoppings, programas de TV, casas de parentes, amigos, além de cuidarem das atividades domésticas.

Para as respondentes, as famílias comparecem aos centros quando convocadas para reuniões de conselhos, assembleias, reuniões pedagógicas ou festividades. Nenhuma delas marcou o item palestra dirigida aos pais, como a pedagoga, talvez porque as professoras são do CMEI T e a pedagoga do CMEI X, onde há tais de eventos. Os finais de semana ou saída das crianças foram os melhores horários para reuniões assinalados pela categoria.

Quanto à satisfação com o trabalho dos CMEIS, uma se diz muito satisfeita e a outra, satisfeita. As profissionais consideram que durante as reuniões os assuntos mais pertinentes

---

<sup>126</sup> Refere-se a reuniões organizadas nos CMEIS em que a comunidade avalia os serviços prestados e instalações. Informações complementares disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

dizem respeito à saúde, educação, realidade local e a importância do CMEI na vida das crianças num processo de parceria CMEI-família.

Nos escritos aparece também a visão das pesquisadas no que concerne à proposição: se a Educação Infantil no CMEI conseguiu romper com o estigma assistencialista que o norteou historicamente. Para estas, “*sim, pois a Educação Infantil faz parte do desenvolvimento integral dos seus filhos, mas ainda encontram-se muitas famílias que pensam que é lugar somente de cuidar dos seus filhos*” (PROFESSORAS CMEI T).

Conforme os descritores, a visão assistencialista é legítima para muitas famílias porque acreditam que o CMEI é um lugar de cuidado. Como se o cuidado não fizesse parte do processo educativo. Didonet afirma que não pode haver educação da criança pequena sem cuidado, acrescenta ainda que

não há um conteúdo "educativo" na creche descolado dos gestos de cuidar. Não há um "ensino", seja um conhecimento ou um hábito, que use via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança (2003, p. 6).

A dicotomia cuidar-educar revela uma incompreensão do papel dos centros de atendimento, uma vez que uma proposta educativa sempre permeou o trabalho desenvolvido nestes espaços, seja na rede pública ou privada. Para Cerisara (2002, p.11), “[...] todas as instituições tinham um caráter educativo [...] uma proposta de educação assistencial voltada para a educação das crianças pobres, e [...] uma proposta de educação escolarizante voltada para as crianças menos pobres”. A própria LDB, no seu artigo 30, consagra a creche como uma instituição educacional e o cuidado como parte da educação. Já Rosseti-Ferreira (2003) considera que educar é uma atitude de atenção, desvelo, preocupação superando a ótica tecnicista.

Concluindo as análises das professoras a respeito da possibilidade entre famílias e CMEI contribuírem para a melhoria da sociedade, percebeu-se uma tendência em justificar as dificuldades no trabalho dos CMEIS, pela ausência das famílias na vida dos CMEIs e dos filhos: “*Participando mais da vida dos seus filhos dando a eles qualidade no tempo que passam juntos*”.

Certamente, é inegável a importância da convivência entre pais (familiares) e filhos para o desenvolvimento da criança, contudo, delegar-lhes à melhoria da sociedade, é responsabilizá-los pelas dificuldades que, na verdade, são de âmbito maior.

#### 4.6 A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOB O OLHAR DAS EDUCADORAS<sup>127</sup>

Sem dúvida, esta categoria profissional merece destaque na pesquisa por duas razões: primeiramente, pelo tempo em que trabalhou com as crianças e colaborou e colabora no processo histórico da educação infantil e sua identidade. Em segundo, porque efetivamente cuidou e educou das crianças nas instituições, não importando a nomenclatura adotada: educadores, babás, pajens ou tias.

Antes da chegada dos professores e pedagogos já estavam lá, e, sem dúvida, muito podem somar com os ensinamentos da academia. Foram analisados 12 questionários, 2 do CMEI T e 10 do CMEI X, constituindo o maior número de dados tabulados entre as categorias respondentes, como se verá a seguir.

Em relação à faixa etária das educadoras respondentes dos CMEIs, 33,32% têm entre 26 e 33 anos, 33,32% entre 41 e 50; 30% têm entre 34 e 40, e 50% são casadas, 40% solteiras e 10% assinalaram outra opção.

No que se refere à formação acadêmica, 80% têm Curso Superior completo ou cursando e 20% o Ensino Médio, o que ajuda a desmistificar o caráter desqualificado desta profissão. Destas, 33% têm pós-graduação e 90% têm interesse em continuar estudando e apenas 10% afirmou fazer curso em Biologia para mudar de área.

Todavia, 80% delas são novas na área, pois segundo dados tabulados, trabalham no CMEI entre 3 meses a 7 anos, sendo que apenas 16% atuam entre 12 e 18 anos na profissão. Interessante notar que 40% trabalhavam em outras profissões, tais como: comerciante no ramo de panificação, desenvolvimento e suporte técnico de softwares, vendedora, fiambreira (trabalhava no setor de frios) e auxiliar de crédito e cobrança, sendo 25% da área de educação.

Em relação ao lazer, 60% gostam de ir a igrejas e assistir à TV, apreciam também leituras, exposições e cinemas, entre outros. Entretanto, em relação à visão que possuem das famílias das crianças com quem atuam nos centros, descreveram, “*Em sua maioria têm casa própria com automóvel*”; “*Famílias de classe média*”; “*De modo geral, trabalhadoras*,

---

<sup>127</sup> Nesta pesquisa, o termo educador, conforme mencionado anteriormente, abrangeu as diferentes categorias que trabalham no espaço dos CMEIS: da limpeza à direção. Contudo, convém esclarecer que o educador no sentido literal do termo, é o profissional concursado que atua 40 horas semanais na unidade, devendo “promover a educação e o cuidado com vistas ao desenvolvimento integral das crianças nas unidades educacionais de acordo com as diretrizes curriculares do Município e Projeto Pedagógico da Instituição, planejando, observando, acompanhando e proporcionando práticas educativas individual e coletivamente de forma a contribuir com o desenvolvimento físico, psíquico, afetivo e social da criança” (CURITIBA, 2010). Informações complementares disponíveis em: <<http://www.gurhu.curitiba.pr.gov.br/Util/Arquivos/Concurso/Edital%2009-2010.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

*responsáveis com seus filhos e preocupam-se com os mesmos”; “São de renda média baixa”; “São famílias bem estruturadas, na sua maioria formadas por pai, mãe e filhos”; “Famílias de classe média baixa”; “Carentes”; “Classe média” (EDUCADORAS CMEIs X e T).*

Pelas respostas, se observa que a concepções de família utilizada pelas educadoras se atrelam à condição de classe social e aquisição de bens materiais, além de centrar-se no modelo de família nuclear: pai, mãe e filho, em detrimento de outras formações atuais. Anunciam em sua maioria que as famílias são convocadas para discutir assuntos referentes ao trabalho pedagógico, APF, matrículas, reuniões de Conselho e auto-estima (50%), já festividades e reuniões dirigidas aos pais (40%); (24%) apontam assembléias e (10%) reclamação sobre as crianças.

Em relação aos horários para reuniões com as famílias, 33,32% das respondentes assinalaram na chegada das crianças no CMEI, bem cedo, ou nos finais de semana 33, 32%. Já outros 33% optaram pelo período da tarde ou à noite. Abaixo se descreve o fragmento das respostas das educadoras explicitando a importância da presença dos pais nas reuniões do CMEI ou por que se ausentam, “*Em sua maioria por motivo de trabalho, mesmo sendo aos sábados. Pela falta de interesse*”; “*Em sua maioria trabalham, por isso não participam*”; “*Na medida do possível, pois devido horário de trabalho*”; “*O pai que se preocupa com o seu filho comparece, mas na maioria das vezes os pais acham que a responsabilidade é do CMEI*”; “*É de extrema importância que os pais compareçam às reuniões, para opinarem e acompanharem o desenvolvimento de seus filhos*”; “*Ausência pela falta de compromisso e interesse dos pais*”; “*Muitos já sabem o motivo da reunião, e sendo assim, não comparecem para evitar explicações*” (EDUCADORAS CMEIs X e T).

No entanto, apesar de algumas dificuldades apontadas no dia-a-dia dos CMEIs 25%, estão muito satisfeitos com o trabalho que desenvolvem e 66% estão satisfeitos contra 8,33% que se mostraram pouco satisfeitos. Para os respondentes educadores, a grande maioria, 70% , acredita que a tarefa de educar as crianças deve ser compartilhada entre os centros e as famílias. Assim descrevem, “*Tem que ser um trabalho conjunto, um estará se apoiando no outro*”; “*Na educação de crianças cada um tem seu papel a cumprir. Posso afirmar 50% para cada parte*”; “*O ato de educar é responsabilidade de todos, não é porque eu não tenho filhos que não darei importância aos outros*”; “*Em primeiro plano da família, pois as crianças são o espelho dos pais e o CMEI ensina e auxilia no desenvolvimento social das crianças*”; “*Educar é da família, ao CMEI cabe fazer a parte pedagógica e valores (reforçar)*”; “*O CMEI tem responsabilidade de passar conhecimento para as crianças*” (EDUCADORAS DOS CMEIs T e X).

Nestes termos, para os descritores é perceptível que os papéis das instituições: CMEIs e famílias não são claros e que o próprio conceito de educação se dilui, nas atribuições de um e de outro, como se fosse possível que a família educasse, e o CMEI se ocupasse da “parte pedagógica”. Quando a educadora expõe: “[...] não é porque eu não tenho filhos que não darei importância aos outros”, denota a maternidade como uma espécie de “pré-requisito” para ser educadora. Tal proposição desvaloriza a importância da formação no *status*, salário e formação. Sobre esta assertiva, Arce considera que

[...] ao longo da história, tem-se reforçado a imagem do profissional dessa área como sendo a mulher, naturalmente educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes; as vinculações do seu trabalho com o doméstico e a deficiência articulam-se à difusão da figura mitifica, que não consegue desvincular-se das significações que interligam a mãe e a criança (2001, p. 167).

As condições de trabalho que a mulher exerce no lar e CMEI se identificam: alimentação das crianças, banho, trocas, brincadeiras e o sono, entre outros. Desta forma, para muitas educadoras, o CMEI é a extensão do lar e os papéis entre educadoras e mães se confundem. Em casa desempenham as mesmas funções, só que com os filhos.

Conforme Rosemberg (1984), as políticas motivaram ou cercearam o trabalho materno, não universalizaram as creches, antes a classificaram como um lugar provisório e restrito aos filhos das mães trabalhadoras. Estes condicionantes colaboraram para se tornasse uma presa fácil de manipulação ideológica: exaltando o modelo mãe-filho como o ideal, o que repercutiu em sentimento de culpa da mãe por não estar com seu filho. Neste âmbito, a creche se apresenta como substituta da mãe, um mal menor, e não um lugar específico de valor. Assim, não parecendo como legítima, coloca-se como usurpadora. Isto se reflete na arbitrariedade entre o real e a necessidade da criança.

Pelas respostas das profissionais, muitas educadoras sentem-se sobre carregadas, principalmente, no caso das mães que poderiam estar com os filhos e não estão. Tal visão é reiterada abaixo na continuação destas exposições, “*Pois a família tem grande responsabilidade na educação de seus filhos, porém quando trabalhadas com a ajuda de profissionais se torna mais fácil*”; “*Da família e do CMEI, pois devemos trabalhar juntos para se obter resultados positivos*”; “*Família, as bases devem vir da família*”; “*CMEI devido ao tempo de permanência da criança no local e repassar o que a família ensina*”; “*A família tem um papel fundamental na vida da criança. O CMEI aprofunda e desenvolve tudo*

*que a criança traz de casa, contudo, é papel dos pais passarem valores para seus filhos”; “A família deve entrar com uma boa estrutura psicológica e o CMEI entra com a parte pedagógica” (EDUCADORAS DOS CMEIs T e X).*

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2006b) apregoam a importância do desenvolvimento integral da criança e a LDB (Id., 1996) aponta a necessidade de estruturação de um trabalho pedagógico que considere a criança em seus aspectos físicos, sociais e cognitivos. São conteúdos trabalhados tanto na formação acadêmica, quantos nas formações continuadas em serviço.

As próximas considerações apontam os questionamentos realizados com as educadoras em relação ao que esperam do trabalho do CMEI junto às famílias. Segundo as considerações, “*De estarem conscientizando a cada família a respeito da importância que todos têm em educar e formar cidadãos, sabendo dos seus direitos e deveres*”; “*Que seja coerente. Cada um cumprindo o seu papel e falando a mesma língua*”; “*Que as famílias se conscientizem do tamanho da responsabilidade que temos nas mãos: o futuro do nosso país*”; “*Uma integração que beneficie a educação das crianças do futuro*”; “*O que a instituição já vem fazendo, apenas ir aprimorando cada vez mais*”; “*Espero que os pais se preocupem mais com o dia-a-dia de seus filhos e interajam com o CMEI para que seus filhos se tornem do bem*”; “*Acho que o trabalho já feito pelo CMEI é de ótima qualidade*”; “*Gosto de como é feito atualmente*”; “*Formar nos pais um conceito de responsabilidade e colaboração em relação à instituição e interesse sobre os dias dos filhos no local*”; “*Que tenha uma repercussão maior e mais força, pois não conseguimos fazer com que estes se comprometam*” (EDUCADORAS CMEIs X e T).

No apanhado de fragmentos dos descritores, destacam-se posições que denunciam o ranço e a persistência de visões ainda presentes no meio educacional: como a importância de “conscientizar as famílias”, claro que isto é importante, mas também que os educadores, também o sejam. Outro aspecto é do caráter de infância como “chave do futuro”, já apontado nesta pesquisa anteriormente, em que o futuro do país depende de procedimentos tomados com a primeira infância, num âmbito salvacionista. Tais apontamentos são insuficientes para garantir melhorias sociais.

A questão 20 do instrumento de pesquisa que indaga: ‘o que se pode fazer para melhorar o trabalho dos CMEIs ficou com a maioria das respostas em branco, ou seja, não houve muita disposição em respondê-la: uma educadora apenas respondeu: “*Como profissional estou procurando aprender*”.

Outra questão que revela aspectos contraditórios nas respostas apontadas pelas respondentes é a que questiona mecanismos que podem ser adotados pelos CMEIs e famílias para oferecer uma vida melhor para as crianças. Aqui as respostas foram divididas em duas partes, até pela extensão dos escritos: a primeira na qual se enfatiza o “descompromisso” das famílias, de acordo com as educadoras, “[...] as famílias deveriam estar mais disponíveis quando solicitadas”; “Se as famílias assumissem as responsabilidades que lhes são pertinentes, o CMEI, poderia melhorar ainda mais o seu trabalho, não havendo tanto desgaste para suprir as faltas, digo, falhas, pois acho que nosso trabalho está dobrado”; “A carga de responsabilidade das famílias está recaindo sobre nós, educadores, no tocante a limites, saúde, afeto, carinho, etc. Ficando o pedagógico quase em segundo plano”; “Todos os CMEIs fazem o possível para que haja melhoria para as crianças, mas falta compreensão dos pais” (EDUCADORAS CMEIs X e T).

As respostas denotam que as famílias que freqüentam os centros pesquisados precisam de “correção”, pois “sobrecarregam” o trabalho das educadoras que se vêem muitas vezes assumindo responsabilidades pertinentes à esfera familiar. Esta visão de família “deficiente” já foi constatada no inicio do século XX e no decorrer das décadas passadas, mas como se verifica, permanece ainda no discurso das educadoras.

Outras dificuldades no trabalho nos CMEIs, apontadas pela categoria diz respeito à falta de verbas, de pessoal, qualidade de vida, falta de permanência e de cursos. Conforme abaixo, “Em minha opinião faltam mais verbas porque graças a Deus, de comprometimento o CMEI é farto”; “Sinto falta no CMEI de mais funcionários para que haja permanência e a falta de um psicólogo para orientação de pais e educadores”; “Que a mantenedora oferecesse cursos para as educadoras com mais freqüência, e um dia de folga (pois acho extremamente cansativa essa carga horária que elas fazem)- isso se chama qualidade de vida e um salário um pouco melhor”; “Educadoras satisfeitas, nossos filhos terão qualidade, pois as mesmas trabalharão com mais prazer e satisfação, sem sobrecarga de trabalho”; “Aos pais cabe colaborar com que o CMEI precisar”; “Na minha opinião acho que faltam recursos financeiros (verbas) para executar um melhor trabalho com as crianças”; “Que fossem respeitados todos os direitos que as crianças têm”; “Mais tempo de integração de crianças e família (devido à criança permanecer de 9 a 11 horas no local e de passar com a família de 4 a 5 horas)”; “Mais comprometimento de ambas as partes, famílias, educadores e gestores”; “Caminhar juntos” (EDUCADORAS CMEIs X e T).

Esta questão suscitou um ponto nevrálgico na Educação Infantil: a consciência de que a dificuldade de verbas e a má qualidade de vida reclamada pelas educadoras emperram o

trabalho nos centros. Foram colocações que apareceram com freqüência nas respostas tabuladas. Tal categoria, apesar de alcançar algumas conquistas, ainda ressentente, as diversidades oriundas de uma profissão que muito recentemente, adquire ares de profissionalização. Em continuidade à análise dos instrumentos empíricos, revela-se que, “*Sim, hoje temos conhecimento, orientação e elaboramos trabalhos voltados para o desenvolvimento cognitivo, coordenação motora e em todos os aspectos para que cada criança esteja preparada para todos os sentidos da vida*”; “*Ainda não superamos este estigma assistencialista. Já caminhamos bastante para esse fim, mas ainda há famílias que distorcem as responsabilidades, achando que é dever do município, do estado e até do governo a criação de seus filhos*”; “*Sim, porque as pessoas estão se capacitando e com isso aprendendo que a creche não é sinônimo de só cuidar, mas sim de educar, estimular e principalmente formar cidadãos autônomos e crítico*”; “*Sim, hoje a função do educador não é somente de cuidar da criança, ela coloca em prática tarefas pedagógicas que estimulam o crescimento global da criança*”; “*Sim, hoje a preocupação é pedagógica, educar para o futuro e não cuidar para que os pais possam trabalhar*”; “*Sim porque temos um ensino de qualidade e está melhorando ainda mais. Mas os pais continuam achando que seus filhos estão aqui para ser cuidados por isso não se integram com o CMEI*”; “*Sim, pois atualmente o trabalho com as crianças não se restringe apenas no cuidar, como era antigamente*”; “*Democraticamente, são abertos e oferecidos espaços para que todos possam expor suas idéias*”; “*São oferecidos educação de qualidade e não só com cuidados, mas ainda deixa a desejar em relação ao trabalho com os pais de conscientização*”; “*Aos poucos, bem aos poucos isto está mudando. Contudo, é o passo de formiga, pois muitos educadores pensam que estão aqui somente para trocar fraldas e dar comida, o que não é verdade*” (EDUCADORAS CMEIs X e T).

O fato de os CMEIs migrarem da extinta Secretaria da Criança para a Educação em 2003 não significou que a partir deste momento as creches (CMEIs) mudaram em suas atribuições, afinal, como se sabe, as educadoras faziam cursos diversos: psicomotricidade, estimulação precoce, oficinas pedagógicas, entre outros. Portanto, é um equívoco, uma atitude a-histórica afirmar que antigamente não se educava.

A última parte da resposta acima, em que se anuncia que alguns educadores acreditam estar no CMEI “*apenas*” para “*trocar fraldas e dar comida*”, conforme relatado, denota a incompreensão por parte de alguns dos descriptores em relação ao próprio papel. Afinal,

“trocar fraldas e dar comida”, são atividades educativas<sup>128</sup>, que não se esgotam em si mesmas, mas fazem parte de um conjunto do qual adere: refeições, banhos, passeios, trocas, massagens, contação de histórias, brincadeiras, conversas e até mesmo momentos em que a criança não interage, entre tantas outras.

No conjunto das tabulações foi perceptível a responsabilização das famílias pelas dificuldades que aparecem, principalmente, nas questões semi-estruturadas, o que se reitera na questão que indaga sobre a possibilidade de CMEI e família contribuírem para melhoria da sociedade; neste sentido, consideram-se as respostas, “*Só a partir do momento que cada uma delas assumir o verdadeiro papel de família e o CMEI pode assumir o papel que lhe é devido sem ficar com outras responsabilidades*”; “*Continuando com a visão de proporcionar às crianças um ambiente e experiências democráticas onde elas podem aprender como é ser cidadão*”; “*Cada um fazendo o seu respectivo papel: pais-educar, CMEI-formar futuros cidadãos críticos mesmo que em longo prazo*”; “*Trabalhar juntos para a formação destas crianças*”; “*Através da reunião existente entre CMEI e família (o que já é bastante evidente no CMEI)*”; “*Cada um fazendo sua parte*”; “*Aplicar as atitudes discutidas*”; “*Ainda estamos caminhando lentamente para isto, contudo, lentamente, não consigo no momento acreditar que possa ter uma colaboração devido à falta e motivação das famílias que se desculpam com o cansaço da vida cotidiana que não é fácil*” (EDUCADORAS CMEIs X e T).

De acordo com as respondentes, há necessidade de os CMEIs e famílias, cumprirem seus papéis, “*cada um fazendo o seu respectivo papel: pais-educar, CMEI-formar futuros cidadãos críticos mesmo que em longo prazo*”. Também afirmam que se sentem sobrecarregadas pelo descompromisso das famílias. O último fragmento foi pessimista “*não consigo no momento acreditar que possa ter uma colaboração devido à falta e motivação das famílias que se desculpam com o cansaço da vida cotidiana*”.

De todas as categorias analisadas, as educadoras foram em número maior, como já mencionado e algumas também preencheram a última questão que era facultativa: um espaço para manifestação de algum item não contemplado no instrumento de pesquisa e que fosse considerado relevante para as respondentes. Citam: “*Acho que as principais questões foram abordadas, no entanto, conveniente, seja a discussão sobre planejamento familiar*”; “*Não há vagas e as famílias continuam aumentando*”; “*Temos casos em que há pais com um filho em*

---

<sup>128</sup> De acordo com a LDB 9394/96 Art. 1º “A educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

*cada sala, em diferentes faixas etárias”; “Sugestões para que as unidades de saúde trabalhem em associação com os CMEIS para emergências, um profissional, (psicólogo) à disposição dos pais e educadores no CMEI, substituição de educadores quando algum sair de laudo, obrigatoriedade de equipe de permanência”;*

*a prefeitura tem favorecido ao educador com cursos de aperfeiçoamento e o educador tem respondido com melhorias e desenvolvimento do trabalho, mas não está sendo valorizado, pois trabalha como professor e não recebe salário adequado e não se aposenta com 25 anos de trabalho como o professor, trabalha 8 horas e não 4 horas. A qualidade de vida tanto de educadores e família, contribuem para a melhoria na educação e cuidados das crianças (EDUCADORAS CMEIS X e T).*

Outra questão levantada pelas respondentes é a constante reclamação por não usufruírem ou usufruírem menos da hora-permanência regulamentada, como mencionado, pela Lei nº 12348/06. De acordo com o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba, SISMUC (2010), esta conquista legal dos educadores prevê 20% da jornada semanal para planejamento e estudos. Contudo, este direito não vem ocorrendo como deveria e isto não é um fato isolado, uma vez que novos concursos são feitos para preencher os quadros faltantes de educadores noutros CMEIs.

Vale destacar que as carreiras de educadoras e do magistério são diferenciadas. No quadro de educadores, havia muitos servidores que, ou já atuavam na função de educador ou foram incorporados de outras secretarias. Esta categoria é regulamentada de acordo com a Lei 10.390 de 11 de abril de 2002, não podendo mudar de área, como acontece com o professor. Já a Lei Nº 10.190, de 28 de junho de 2001, institui o Plano de Carreira do Magistério Municipal.

Neste sentido, os educadores se sentem prejudicados visto que trabalham como o professor, com carga horária dobrada, salários menores e com tempo de aposentadoria diferenciado. Ora, no artigo 21 da LDB 9394/96 afirma-se que a educação escolar é composta pela Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Isto é, os educadores (em sua maioria) fazem parte do quadro responsável pela faixa etária que abrange a educação infantil.

Ainda em relação à LDB, o artigo 62 apregoa uma formação mínima para atuar com a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, médio, no caso dos educadores, a mesma formação dos professores. Não obstante, os educadores submetem-se aos mesmos deveres dos professores: participar da proposta pedagógica, do planejamento,

colaborar nos processos de avaliação da criança, ser avaliado, tomar parte do processo pedagógico que envolva as famílias e comunidade.

Assim, quando se exige uma formação mínima, deve-se reconhecê-la, mesmo porque quando se dicotomiza as mesmas funções para diferentes categorias, corre-se o risco de que tal diferenciação se faça presente no dia-a-dia, nas relações entre os pares; é o caso da professora que se nega a trocar uma fralda, por entender que esta função não condiz com o seu universo de atuação, sendo, portanto, não educativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode escrever o prólogo para um sonho: um sonho é demasiado subjetivo para permitir um gênero público. Mas os que partilham o sonho de um mundo mais justo, solidário e humano certamente não podem escrever um epílogo. O sonho deles – o nosso sonho – ainda pode e deve realizar-se (FERREIRA, 2002, p. 42).

Esta dissertação objetivou evidenciar as formas de articulação entre as famílias e os CMEIs pesquisados, partindo de estudos teóricos e empíricos, os quais demonstraram que a Educação Infantil como direito da criança e primeira etapa da Educação Básica está presente no discurso comum. Todavia, tal modalidade de atendimento, como se dá nos CMEIs, não se efetivou na vida das crianças que se vêem à margem de uma sociedade globalizada, cuja exclusão e o individualismo imperam.

Destarte, a Educação Infantil subsiste a uma realidade em que a exploração do homem pelo homem se naturalizou e um individualismo contumaz adquire dominância, justificando a exclusão pelo mérito pessoal. Neste contexto, as famílias das classes desfavorecidas, além de sofrerem os prejuízos pela sua condição de classe, sofrem preconceitos e são responsabilizadas por não responderem “satisfatoriamente” às exigências do mundo tecnológico e globalizado. Um mundo onde se prega a igualdade de oportunidades e o paternalismo, mas paradoxalmente mantém seus privilégios às classes dominantes, graças aos mecanismos de exclusão.

Não há como analisar a relação CMEI – família divorciada dos conceitos de infância, criança e família que perpassam esta relação e norteiam as políticas para a Educação Infantil. Para procurar entendê-los, buscaram-se respostas na história, a qual demonstrou que estes adquiriram diferentes conotações de acordo com os interesses de classes e períodos analisados, ainda que novos atores e acontecimentos os protagonizem.

A idéia que subsiste de família em nossa sociedade é do modelo patriarcal: pai, mãe e filhos brancos em detrimento das diferenças étnico-raciais e das novas estruturações. Na pesquisa do pólo empírico, quando se analisou a visão das diferentes categorias dos CMEIs: diretores, pedagoga, professores e educadores sobre a participação das famílias nos espaços das unidades, evidenciou-se uma tendência que corrobora com a afirmação de que estas, ainda como no começo do século passado, são culpabilizadas por não responderem de acordo com o esperado pela sociedade.

Sob o ponto de vista da maioria dos respondentes dos CMEIs, principalmente dos segmentos que lidam com as crianças, as famílias carecem ser conscientizadas sobre a

importância do seu papel na vida das filhos, precisando se comprometer mais com eles. Entretanto, apesar de reconhecerem o que as famílias “precisam”, alguns educadores não têm claro o educar e cuidar como ações indissociáveis, chegando a afirmar que as famílias cuidam e os CMEIs tratam da parte “pedagógica”.

Neste sentido, na direção de um trabalho que vise a conscientização dos educadores e familiares quanto aos seus papéis na vida das crianças, a mantenedora além de inúmeros cursos de capacitação e formação, apregoa o princípio da ação compartilhada, visando a alargar a compreensão do CMEI como complementar, co-responsável à educação das famílias - instância principal na educação das crianças.

Ainda existem dificuldades e preconceitos com as famílias de baixa renda, alcunhados de preguiçosos, ignorantes e sem cidadania, que comparecem às unidades de educação atrás de vagas, solicitação da coordenação, festividades ou afins. As famílias acreditam usufruir um favor dos poderes públicos, que muitas vezes ensejou sua participação, via trabalhos voluntários ou colaborações financeiras, o que gerou um atendimento de baixa qualidade, uma vez que os recursos advinham da parcela da população que mais necessitava de ajuda.

Já as famílias respondentes demonstraram que se sentem felizes com o trabalho dos centros e mostraram gratidão, lamentando não poderem participar mais. Outro ponto percebido foi o entendimento doméstico no âmbito do trabalho dos CMEIs, pois muitos familiares se referiram aos educadores, não como profissionais habilitados ao trabalho com as crianças, mas como pessoas pacientes, afetivas e confiáveis.

Vale ressaltar que nos CMEIs, diferentemente das escolas, onde se conta com uma pessoa para cada função, cabe aos diretores e pedagogos muitas tarefas que necessitariam da ação de uma equipe multidisciplinar, haja vista a quantidade de situações que exigem tempo e formações diferenciadas.

Em vista do que foi analisado, encaminham-se algumas questões propositivas para novas políticas públicas e implementação das já existentes:

- a) que os cursos de formação de professores da Educação Básica enfatizem a importância do reconhecimento do trabalho com as famílias a fim de romper com o senso comum que consagra CMEIs e famílias num microcosmo fechado, e não resultante de uma estrutura maior. Tal visão é permeada por uma lógica mercantil que descharacteriza a infância e as unidades de atendimento: a primeira como consumista e a segunda como favor público;

- b) que os CMEIS possam contar com mais profissionais envolvidos na realidade e necessidades das crianças e famílias para que o princípio da ação compartilhada se alargue em canais de participação;
- c) que as políticas públicas, que garantem a Educação Infantil como um direito da criança, como a LDB e o ECA, sejam implementadas, e as novas, edificadas em conjunto com os envolvidos na realidade das unidades de atendimento: diretores, pedagogos, professores, educadores, intelectuais da área, fóruns, movimentos sociais, sociedade civil, universidades e famílias, visando a formar cidadãos participativos;
- d) os estudos e pesquisas na área de Educação Infantil possam usufruir um canal de comunicação e trocas entre universidades e centros de atendimento à educação da primeira infância, ou seja, que as pesquisas na área não fiquem restritas à academia.

Para Snyders,

a escola não é o feudo da classe dominante, ela é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (1977, p. 105-106).

É no seio da própria sociedade civil que a classe subalterna pode se organizar num processo contra-hegemônico e resgatar a cidadania, subtraída historicamente das classes desfavorecidas. Deste modo, incide-se priorizar a educação emancipatória com vistas à cidadania, a começar pelo respeito à infância. Haja vista que, atualmente, muitas crianças não usufruem o direito de brincarem, limitadas pelas questões de trânsito, drogadição e outras formas de violências que lhe subtraem vivências importantes para sua formação.

Segundo os estudos de Rosemberg (2002), as orientações das agências internacionais interessam-se particularmente pela educação infantil, como um investimento futuro e mão-de-obra que não venha a lesar os cofres públicos, numa política que desconsidera as diferentes “infâncias”. No entanto, precisa-se distinguir que “diferentes infâncias” têm a ver com as diferenças regionais e culturas e não de classes, que objetam à exclusão, comum as políticas neoliberais. Para Freire (1996, p. 130) “o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam”.

Neste sentido, participar, conhecer, debater, refletir e se co-relacionar de modo concreto aos assuntos do cotidiano que também têm cunho pedagógico e político, numa

relação dialética, é essencial à emancipação dos envolvidos. São temas que não podem ficar fora das discussões, que vão de uma simples reunião de rotina a outras planejadas de acordo e pelo próprio grupo de pais, a fim de refletir sobre aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos e ideológicos. Importa a presença das famílias para o debate de assuntos circunscritos à realidade, cuja decorrência incidirá na vida das crianças, nas suas próprias e da sociedade de modo geral.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?**: a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991. p. 21-33.

ABREU, Casimiro. Meus oito anos. **Obras completas**. v. 1. Disponível em: <[http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Obras\\_de\\_Casimiro\\_de\\_Abreu\\_vol.01.pdf](http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/download/Obras_de_Casimiro_de_Abreu_vol.01.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ABRINQ. **Brasil tem 3,5 milhões fora da educação infantil e do ensino médio**. Disponível em: <<http://www.fundabrinq.org.br/portal/noticias/artigos/marco/brasil-tem-3-5-milhoes-fora-da-escola.aspx>>. Acesso em: 16 maio 2010.

ALBERTON, Mariza Silveira. **Violão da infância**: crimes abomináveis: humilham, machucam, torturam e matam. Rio Grande do Sul: Age, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004.

\_\_\_\_\_. O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n.76, p.379-403, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a06v2876.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

\_\_\_\_\_; DUBY, Georges. A família e o indivíduo. In: PROST, Antonie; VICENT, Gerard (Org). **História da vida privada**: da primeira guerra a nossos dias. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARROYO, Miguel. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e exclusão da cidadania**: quem educa o cidadão? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 31-79. (Coleção questões da nossa época; v. 19).

AUTORIDADE. In: **DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa**. Lisboa: DPLP, 2010. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=AUTORIDADE>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

AUTORITARISMO. In: **DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa**. Lisboa: DPLP, 2010. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=autoritarismo>>. Acesso em: 06 jun. 2010.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Avaliando a implantação do estatuto da criança e do adolescente. In: \_\_\_\_\_. **Infância, educação e direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 5452, de 1 de maio de 1943. Aprova a consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 ago. 1943. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto-lei/del5452.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 1920, de 25 de julho de 1953. Cria o Ministério da Saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 13193, 29 jul. 1953.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 01 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de nove (9) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2006/11274.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DEP/COEDI, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. **Manual de orientação – FUNDEF**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/Manual\\_FUNDEF.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/Manual_FUNDEF.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. Resolução CD/FNDE n. 006, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_n6\\_240407\\_proinfancia\\_medida18.pdf.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e da Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: [s.n.], 2009.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=33728&janela=1](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=33728&janela=1)>. Acesso em: 04 jun. 2010

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Lei n. 5452, de 1 de maio de 1943. Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1943.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/ CEB n. 22 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovado em 17 de dezembro de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC-SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio *et al.* A escola e os novos arranjos familiares. **Saúde Coletiva**, Brasil, v. 28, n. 6, p. 63-66, mar. 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. **Idéias**, São Paulo, n. 2, p. 22-26, 1998.

CARNEIRO, Maria Ângelo Barbato. A educação infantil, as políticas públicas e o banco mundial. **Revista PUCVIVA**, São Paulo, n. 21, p. 1-10, 1997. Disponível em: <[http://www.apropucsp.org.br/revista/r21\\_r08.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r21_r08.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Professoras de educação infantil entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção questões da nossa época).

CORREA, Daniela; LIMA, Gilberto Tadeu. Participação dos trabalhadores nos lucros e resultados das empresas: lições da experiência internacional. **Rev. econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 357-388, 2006.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. A família como questão social no Brasil. In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2004.

CURITIBA. **Caderno do facilitador Curitiba Minha Casa**. Ações socioeducativas de apoio à família. Curitiba: PMC, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7671, de 10 de junho de 1991. Dispõe sobre a reorganização administrativa do poder executivo do município de Curitiba, faz alterações nas leis n. 4545/73, 2660/65,

2188/62, 2347/63, 2585/65, revoga a Lei n. 6817/86, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Curitiba, 1991.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10190, de 28 de junho de 2001. Institui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. **Diário Oficial do Município**, Curitiba, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10390, de 11 de abril de 2002. Cria as carreiras de Atendimento à Infância e Adolescência e de Atendimento Social, transforma os cargos das carreiras de Desenvolvimento Social previstas na Lei n 7670/91 e suas alterações da Administração Direta e da Fundação de Ação Social - FAS, altera a redação do art. 5º, "caput", da Lei n. 8579, de 29 de dezembro de 1.994, que "dispõe sobre as alterações de dispositivos da Lei n. 7670/91, e dá outras providências". **Diário Oficial do Município**, Curitiba, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12348, de 16 de agosto de 2007. Altera dispositivos da Lei n.10190, de 28 de junho de 2001, que "institui o plano de carreira do magistério público municipal", institui a hora permanência para os cargos de educador e educador social, regidos pela Lei n. 12083, de 26 de dezembro de 2006 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/331065/lei-12348-07-curitiba-pr>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei Ordinária n. 10644, de 03 de abril de 2003. Cria a Secretaria Municipal da Defesa Social, altera dispositivos da Lei n. 7671/91 e suas alterações, da Lei n. 7829/91 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Curitiba, 2003. Disponível em: <<http://domino.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/baac9fc8c6760aa5052568fc004fc17e/31fc3dff08c667df03256d1f0062050e?OpenDocument>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Regionais**. 2010. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/publico/regionais.aspx>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. **Manual de orientações técnicas-administrativas do Programa Creche**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1986.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2006. v. 2.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares**: o currículo em construção. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Edital n. 09, de 10 de junho de 2010. Estabelece normas de Concurso Público para reserva de vagas para o cargo de Profissional do Magistério - Docência I na carreira do Magistério Público Municipal e para o cargo de Educador na

carreira de Educador. **Diário Oficial do Município**, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.gurhu.curitiba.pr.gov.br/Util/Arquivos/Concurso/Edital%2009-2010.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Parâmetros e indicadores de qualidade para os centros municipais de educação infantil**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **LDB, Lei de Diretrizes e bases da educação**: lei 9.394/96. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Coleção legislação brasileira).

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educ. Soc**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jun. 2009.

**DIÁRIO POPULAR**. Curitiba: [s.n.], 1 set. 1989. Diário.

DIDONET, Vital. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, Brasília, n. 50/51, p. 19-33, abr./set. 1992.

\_\_\_\_\_. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. I, ano I, p. 6-9, abr./jul. 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FAMÍLIA. In: **DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa**. Lisboa: DPLP, 2010. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=fam%C3%ADlia>. Acesso em: 06 jun. 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Pequena infância educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos pagu**, São Paulo, v. 26, p. 279-288, jun. 2006.

\_\_\_\_\_; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FERRARI, Mario; KALOUSTIAN, Silvio Manoug. A importância da família. In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2004.

FERREIRA, N.S.C. É possível humanizar a formação no mundo globalizado? Sim, é possível. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.) **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. In: FERREIRA, N.S.C.; BITTENCOURT, Agueda Bernardete (Org.). **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-81.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. O trabalho e a formação dos profissionais da educação: priorizando finalidades com autodeterminação. In: AGUIAR, M.A.S. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educ. Soc**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Supervisão Educacional no Brasil: uma história de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 235-254.

\_\_\_\_\_. Tecnologia educacional e gestão da educação: entre a utopia e a realidade. In: COLÓQUIO DA AFIRSE, 11., 2001, Lisboa. **Tecnologias em educação**: estudos e investigações. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.

FORTKAMP, Eloísa Helena Teixeira. **Educação infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda**. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. História como possibilidade. In: \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-76.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FULLGRAF, Jodete Bayer G. A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDBEN. In: MIEIB. **Educação Infantil**: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.

**FUNDAÇÃO Abrinq**. 2010. Disponível em:  
<<http://www.fundabrinq.org.br/portal/default.aspx>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GAZETA DO POVO. Curitiba: [s.n.], 2 ago. 1920. Diário.

\_\_\_\_\_. Curitiba: [s.n.], 5 jun. 1983. Diário.

\_\_\_\_\_. Curitiba: [s.n.], 23 dez. 2001. Diário.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GOLDANI, Ana Maria. Família, gênero e políticas: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. **Revista brasileira de estudos da população**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 29-48, jan./jun. 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS Revista Cient.**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

HOJE CURITIBA. Curitiba: [s.n.], 2 jun. 1991.

INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Número de matrículas em creche e pré-escola, segundo a dependência administrativa**. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/templates/informacoeseducacionais/arquivos/56.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. **Política habitacional de interesse social**: plano de desfavelamento. Curitiba: PMC, 1976.

INFÂNCIA. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Lisboa: DPLP, 2010. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=inf%C3%A2ncia>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

INSTRUÇÃO popular. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2 ago. 1920.

IPPUC. **Creches em Curitiba**: espaço de educação. Curitiba: Secretaria Municipal da Criança, 1992.

\_\_\_\_\_. **Curitiba em dados**. 2005. Disponível em: <[http://www.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/anexos/2005\\_Alto%20Boqueir%C3%A3o%20-%20Aspectos%20F%C3%ADsicos.pdf](http://www.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/anexos/2005_Alto%20Boqueir%C3%A3o%20-%20Aspectos%20F%C3%ADsicos.pdf)>. Acesso em: 09 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2007. Disponível em: <[http://www.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/Curitiba\\_em\\_dados\\_Pesquisa.asp?ampliar=n%C3%A3o](http://www.ippuc.org.br/Bancodedados/Curitibaemdados/Curitiba_em_dados_Pesquisa.asp?ampliar=n%C3%A3o)>. Acesso em: 01 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Proposta de expansão do programa de atendimento infantil para Curitiba.** Curitiba: Departamento de Desenvolvimento Social, 1980.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Curitiba: Departamento de Desenvolvimento Social, 1981.

\_\_\_\_\_. **Unidade de atendimento infantil:** algumas alternativas. Curitiba: Departamento de Desenvolvimento Social, 1979.

JACOBI, Pedro R. Políticas sociais locais e os desafios da participação cidadina. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 443-454, 2002.

KALOUSTIAN, Silvio Manoug. **Família brasileira:** a base de tudo. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940).** São Paulo: Loyola, 1988.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1995. (Série universidade educação).

\_\_\_\_\_. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: \_\_\_\_\_. **Infância educação e direitos humanos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAGES, Sônia R.C.; DETONI, Carolina; SARMENTO, Sandra C. O preço da emancipação feminina: uma reflexão sobre o stress gerado pela dupla jornada de trabalho. **Estação Científica.** Lages, p. 1-15, s. d. Disponível em: <[http://www.fesjf.estacio.br/revista/ARTIGOS/1carol\\_mulher.pdf](http://www.fesjf.estacio.br/revista/ARTIGOS/1carol_mulher.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2009.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A influência do UNICEF e da UNESCO na educação infantil brasileira contemporânea. **HISTEDBR On line**, Campinas, n. 35, p. 126-140, set. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html)>. Acesso em: 23 jun. 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação**: abordagens qualitativas. 7. ed. São Paulo: EPU, 2007.

MANTAGUTE, Elisangela Iargas Iuzviak. **Educar a infância**: estudo sobre as creches públicas da rede municipal de educação em Curitiba (1977-1986). 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

MARINHO, Heloísa. Os paradoxos da infância. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARQUEZ, Christiane Garrido. **O banco mundial e a educação infantil no Brasil**. 2006. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o império. In: PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p.137-176.

MEIRA, Maria Cristina Ripoli. **Relação creche família**: mito ou realidade. 2004. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

MERISSE, A. et al. **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Educação infantil**: construindo o presente. Campo Grande: UFMS, 2002.

MOURA, Rosa. Paraná: meio século de urbanização. **Revista RA E GA**, Curitiba, n. 8, p. 33-44, 2004.

NEDER, Gislene. Ajustando os focos das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug. **Família brasileira**: a base de tudo. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2004.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade**. 1989. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et al.* **Creches**: faz de conta & cia. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PENN, Helen. Primeira infância: a visão do banco mundial. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 15, p. 7-24, mar. 2002.

PEREIRA, Maria Neve Collet. **Políticas públicas para educação infantil em Curitiba, segundo profissionais que atuam nos CMEIS (1997-2005)**. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

PETRINI, J C. Notas para uma antropologia da família. In: \_\_\_\_\_. **Pós-modernidade e família**: itinerário de compreensão. Bauru: Edusc, 2003.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: \_\_\_\_\_. **As crianças - contextos e identidades**. Portugal: Universidade do Minho - Centro de Estudos de Criança, 1997. p. 37-77.

\_\_\_\_\_; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças - contextos e identidades**. Portugal: Universidade do Minho - Centro de Estudos de Criança, 1997.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_. **As crianças - contextos e identidades**. Portugal: Universidade do Minho - Centro de Estudos de Criança, 1997. p. 9-29.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, Rosa Maria *et al.* Estrutura familiar, trabalho e renda. In: KALOUSTIAN, Silvio Manoug (Org.). **Família brasileira, a base de tudo**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2004.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas para as políticas públicas para a infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Alexandra Arnold; ABECHE, Regina Peres Christofolli. As implicações da família contemporânea no processo de identificação do adolescente. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2005. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200069&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200069&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 jun. 2010.

RODRIGUES, Flávia Silvia; LIMA, Ana Laura Godinho. Instituições de assistência à infância no Brasil nas décadas de 1880 a 1960: um estudo da legislação federal. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. p. 11-466.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 73-81, fev. 1986.

\_\_\_\_\_. Mãe que é mãe deixa seu filho em creche? **Psicologia**, São Paulo, n. 30, p. 38-42, 1983.

\_\_\_\_\_. Movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

\_\_\_\_\_. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-26, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma introdução aos estudos das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do séc. XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 63-93.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C. A necessária associação entre o educar e o cuidar. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano I, n. I, p. 6-9, abr./jul. 2003.

SALAZAR, M. C. A. Ressignificando valores na família: em busca de uma nova ética. **Revista de Saúde Mental**, São Paulo, n. 44, 2002. Disponível em: <<http://www.revistapsicologia.com.br/revista44D/index.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2010.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambigüidades. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **PDE - Plano de desenvolvimento da educação:** análise crítica a a política do MEC. São Paulo: Atores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura:** Gramsci. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2007.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Educação infantil:** o desafio da qualidade um estudo da rede municipal de creches em Curitiba 1989- 1992. 1996. 219 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SISMMAC. **Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba.** 2010. Disponível em: <<http://www.sismmac.org.br/index.asp>>. Acesso em: 01 jun. 2010.

SISMUC. **Hora-permanência:** “nossa conquista, nosso direito”. Curitiba, jan. 2010. Disponível em: <[http://www.sismuc.org.br/noticias\\_print.asp?tipo=1&id=802](http://www.sismuc.org.br/noticias_print.asp?tipo=1&id=802)>. Acesso em: 06 jun. 2010.

SNYDERS, Georges. **Escola, classes e lutas de classes.** Lisboa: Moraes, 1977.

SOCZEK, Márcia Barbosa. **Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004).** 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SOUZA, Gizele de. **InSTRUÇÃO, o Talher para o banquete da civilização:** cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929. 2004. 299 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

SOUZA, Solange Jobim. Pré-escola em busca de suas funções. In: In: SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?:** a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991. p. 13-20.

\_\_\_\_\_; KRAMER, Sonia. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Educação ou tutela?:** a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991. p. 59-84.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios:** promessa não cumprida de benefícios globais. 3. ed. São Paulo: Futura, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família-escola: desafios e perspectivas**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Rev. Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-6, maio/ago. 2004.

UNICEF. **Convenção dos direitos da criança**. 20 nov. 1989. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2009.

VÉGAS, Cíntia. Curitiba registra queda nas taxas de gravidez precoce. **Paranaonline**, Curitiba, 28 mai. 2009. Disponível em: <<http://www.paranaonline.com.br/editoria/cidades/news/375294/>>. Acesso em: 05 jun.2010.

VITORIA, Telma. As relações creche e famílias. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 23-47, jul./dez. 1999.

WFO. **World Family Organization**. 2010. Disponível em: <<http://www.worldfamilyorganization.org>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

## **APÊNDICES**



## APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE PESQUISA – PERFIL DAS FAMÍLIAS

1) Quantos filhos têm no CMEI? \_\_\_\_\_ turma: \_\_\_\_\_

2) Sexo:

feminino  masculino

3) Estado Civil:

casada (o)

solteira (o)

mora junto

viúva

4) Em relação a seu matrimônio está no:

no primeiro casamento

no segundo relacionamento

no terceiro relacionamento

outro. Qual? \_\_\_\_\_

5) Quantos filhos têm?

um filho  entre dois e quatro  entre quatro e sete  mais que sete

6) Todos seus filhos moram com você?

sim  não

7) Se não, por quê?

óbito. Esclareça o motivo: \_\_\_\_\_

problemas financeiros

ordem judicial

mora com parentes: avós, ex-companheiro, adoção.

outro motivo. \_\_\_\_\_

8) Sua formação acadêmica:

não sou alfabetizado  Ensino Fundamental -  completo  incompleto

cursando

Ensino Médio -  completo  incompleto  cursando

Superior -  completo  incompleto  cursando

Pós-graduação -  completo  incompleto  cursando

outro. Qual? \_\_\_\_\_

9) A renda da família é:  Menos de um salário mínimo  um salário mínimo  entre dois a três salários mínimos  quatro a seis salários mínimos  mais de sete salários mínimos

10) Tem registro em carteira de trabalho?

sim  não  outro. Qual? \_\_\_\_\_

11) Há quanto tempo está no mesmo emprego?

Estou desempregado  Recebo seguro-desemprego  Aposentado  Entre 3 meses a um ano  Mais de um ano

12) Qual sua profissão?

- (  ) Trabalho por conta própria  
 (  ) Diarista, empregada doméstica  
 (  ) Pedreiro, auxiliar de obras  
 (  ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

13) O que faz nas horas de lazer?

- (  ) assisto à TV. Especifique a programação de que mais gosta: \_\_\_\_\_  
 (  ) vou à casa de parentes e amigos.  
 (  ) bares  
 (  ) bailões  
 (  ) jogos  
 (  ) igrejas  
 (  ) cinemas  
 (  ) shoppings  
 (  ) leituras, exposições.  
 (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

14) Seu bairro é:

- (  ) tranquilo (  ) perigoso

15) Educar seu filho (a) é:

- (  ) cansativa e difícil (  ) um prazer (  ) tenho muitas dúvidas sobre o assunto  
 (  ) em certas situações fico desesperada, não sei como agir (  ) outro. Qual ?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

16) A tarefa de educar seu filho é de responsabilidade:

- (  ) família (  ) CMEI (  ) CMEI e família (  ) outro. Qual?  
 Justifique sua resposta  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

17) Sente melhorias na educação do seu (sua) filho (a) na atuação do CMEI?

- (  ) sim (  ) não (  ) às vezes . Justifique sua resposta:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

18) Costuma comparecer no CMEI quando convocado?

- (  ) sim (  ) não (  ) só às vezes

Justifique sua resposta:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

19) As convocações ou chamadas para que compareça ao CMEI são para discutir:

- (  ) reclamações sobre as crianças  
 (  ) reuniões de Conselho ou Assembléias e afins.  
 (  ) reuniões pedagógicas  
 (  ) palestras dirigidas aos pais

- festividades  
 assuntos diversos. Quais?
- 
- 

20) Você sente-se respeitado para opinar, falar, concordar ou não concordar com assuntos do CMEI nas reuniões?

- sim  não  às vezes.

Justifique sua resposta:

---



---

21) Nas reuniões sente que a presença dos pais é importante para decidir em conjunto com o CMEI questões do dia-a-dia do Centro?

- sim  não  às vezes.

Justifique sua resposta:

---



---

22) a) O CMEI já pediu para que você sugerisse assuntos para discussão nos encontros ou reuniões?  sim  não  às vezes

b) sua sugestão foi atendida?  sim  não

23) Qual o melhor horário de reuniões para você?

- bem cedo de manhã na chegada das crianças  
 no final da tarde na saída das crianças  
 no meio da tarde  
 nos finais de semana devido à incompatibilidade de horários.  
 outro. Qual? \_\_\_\_\_

24) Quanto a sua satisfação com o CMEI, assinale:

- muito satisfeito  satisfeito  pouco satisfeito  insatisfeito

Explique o motivo

---

25) Quais assuntos gostaria que fossem contemplados nas reuniões com as famílias e o CMEI?

- saúde  
 educação  
 cursos para gerar renda  
 política  
 economia  
 assuntos da realidade local  
 outros. Quais? \_\_\_\_\_ Por que? \_\_\_\_\_

26) O que é o CMEI para você?

---



---

27) O que você espera do CMEI?

---

---

28) Quais os aspectos que considera serem necessários melhorar no CMEI?

---

---

29) Na sua opinião, o que seria fundamental para que CMEI e famílias pudessem oferecer uma vida melhor para as crianças?

---

---

30) No que você gostaria de contribuir para melhorar o trabalho do CMEI?

---

---

31) Há algo que gostaria de acrescentar que não foi contemplado neste questionário?

---

---

Obrigada pela participação!

## **APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA – DIREÇÃO DOS CMEIs**

1) Sexo:

feminino  masculino

2) Quanto a sua formação acadêmica:

Ensino Fundamental

Ensino Médio . Qual ? \_\_\_\_\_  completo  incompleto

Superior - Qual? \_\_\_\_\_  completo  incompleto  cursando

3) Pós-Graduação:

Especialização. Qual? \_\_\_\_\_

Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_

Outro? Qual? \_\_\_\_\_

4) Deseja continuar estudando? Por quê?

sim  não.

5) Caso ainda deseje estudar, indique qual seria o curso de sua preferência e por que acha este curso importante para a sua atuação como diretor (a):

\_\_\_\_\_

6) Há quanto tempo trabalha no CMEI?

menos de 3 meses  1 ano  entre 2 e 3 anos  entre 4 a 7 anos

entre 8 e 12 anos  entre 12 e 18 anos  mais de 18 anos

7) Há quanto tempo trabalha como diretor (a)?

menos de 3 meses  1 ano  entre 2 e 3 anos  entre 4 a 7 anos

entre 8 e 12 anos  entre 12 e 18 anos  mais de 18 anos

8) Qual sua função antes de ser diretor (a)?

educadora  professora  pedagoga  serviços gerais  outro. Qual?

\_\_\_\_\_

9) Descreva o perfil das famílias atendidas por este Centro:

\_\_\_\_\_

10) O que faz nas horas de lazer?

Assisto à TV. Especifique a programação de que mais gosta: \_\_\_\_\_

vou à casa de parentes e amigos.

bares

bailões

jogos

igrejas

cinemas

- shoppings  
 leituras, exposições.  
 outro. Qual? \_\_\_\_\_

- 11) As convocações para o comparecimento das famílias ao CMEI são para discutir:
- reclamações sobre as crianças  
 reuniões de Conselho ou Assembléias e afins  
 reuniões pedagógicas  
 palestras dirigidas aos pais  
 festividades  
 assuntos diversos. Quais?
- 
- 

- 12) Os pais costumam comparecer às reuniões?
- sim  não
- A que atribui a ausência ou comparecimento dos pais nas reuniões?
- 
- 

- 13) Qual o melhor horário para as reuniões para você?
- bem cedo de manhã na chegada das crianças  
 no final da tarde na saída das crianças  
 no meio da tarde  
 nos finais de semana devido à incompatibilidade de horários.  
 outro. Qual? \_\_\_\_\_

- 14) Quanto a sua satisfação com o CMEI, assinale:
- muito satisfeito  satisfeito  pouco satisfeito  total insatisfeito
- Explique o motivo
- 
- 
- 

- 15) O que é o CMEI para você?
- 
- 

- 16) Quais aspectos que considera ser necessário melhorar no CMEI?
- 
- 
- 

- 17) Quais assuntos gostaria que fossem contemplados nas reuniões com as famílias e o CMEI?
- saúde  
 educação  
 cursos para gerar renda  
 política  
 economia

- assuntos da realidade local  
 outros. Quais?
- 
- 

18) O que você espera do trabalho do CMEI junto às famílias?

---

---

19) No que gostaria de contribuir para melhorar o trabalho do CMEI com as famílias?

---

---

20) Na sua opinião o que seria fundamental para que CMEI e famílias pudessem oferecer uma vida melhor para as crianças?

---

---

21) Você tem dificuldades de relacionamento com os pais das crianças? Se sim, quais?  
Explicita \_\_\_\_\_

---

---

22) A tarefa de educar as crianças é de responsabilidade:

família  CMEI  CMEI e família  outro. Qual? \_\_\_\_\_  
Justifique sua resposta

---

---

23) Acha que a Educação Infantil nos CMEIs conseguiu romper o estigma assistencial?  
Justifique sua resposta:

---

---

24) Acredita que atualmente as famílias conseguem se expressar e participar democraticamente nas decisões do CMEI? Se sim, o que propiciou tal participação?

---

---

25) Como famílias e CMEI podem caminhar (se é que podem) no sentido de colaborar para a melhoria da sociedade?

---

---

26) Há algo que gostaria de acrescentar que não foi contemplado neste questionário?

---

---

---

---

Obrigada pela participação!

## APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE PESQUISA – PEDAGOGOS (AS)

1) Qual sua idade?

- (  ) entre 18 e 25  
 (  ) entre 26 e 33  
 (  ) entre 34 e 40  
 (  ) entre 41 a 50  
 (  ) entre 50 a 60  
 (  ) mais de 60.

2) Sexo:

- (  ) feminino (  ) masculino

3) Estado civil:

- (  ) casado (  ) solteiro (  ) viúvo (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

4) Quanto a sua formação acadêmica:

- (  ) Ensino Fundamental  
 (  ) Ensino Médio . Qual ? \_\_\_\_\_ (  ) completo (  ) incompleto  
 (  ) Superior - Qual? \_\_\_\_\_ (  ) completo (  ) incompleto (  ) cursando

5) Pós-Graduação:

- (  ) Especialização. Qual? \_\_\_\_\_  
 (  ) Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_  
 (  ) Outro? Qual? \_\_\_\_\_

6) Deseja continuar estudando? Por quê?

- (  ) sim (  ) não.

7) Caso ainda deseje estudar indique qual seria o curso de sua preferência e por que acha este curso importante para a sua atuação como pedagogo (a)?

8) Há quanto tempo trabalha no CMEI?

- (  ) menos de 3 meses (  ) 1 ano (  ) entre 2 e 3 anos (  ) entre 4 a 7 anos  
 (  ) entre 8 e 12 anos (  ) entre 12 e 18 anos (  ) mais de 18 anos

9) Há quanto tempo trabalha como pedagogo (a)?

- (  ) menos de 3 meses (  ) 1 ano (  ) entre 2 e 3 anos (  ) entre 4 a 7 anos  
 (  ) entre 8 e 12 anos (  ) entre 12 e 18 anos (  ) mais de 18 anos

10) Qual sua função antes de ser pedagogo(a)?

- (  ) educadora (  ) professora (  ) pedagoga em escola (  ) serviços gerais (  ) outro.  
 Qual? \_\_\_\_\_

11) Descreva o perfil das famílias atendidas por este Centro:

---



---



---



---

12) O que faz nas horas de lazer?

- (  ) Assisto à TV. Especifique a programação de que mais gosta: \_\_\_\_\_
- (  ) vou à casa de parentes e amigos.
- (  ) bares
- (  ) Bailões
- (  ) jogos
- (  ) igrejas
- (  ) cinemas
- (  ) shoppings
- (  ) leituras, exposições.
- (  ) outro.

Qual? \_\_\_\_\_

---



---



---

13) As convocações para o comparecimento das famílias ao CMEI são para discutir:

- (  ) reclamações sobre as crianças
- (  ) reuniões de Conselho ou Assembléias e afins.
- (  ) reuniões pedagógicas
- (  ) palestras dirigidas aos pais
- (  ) festividades
- (  ) assuntos diversos. Quais?

14) Os pais costumam comparecer a reuniões?

- (  ) sim (  ) não

A que atribui à ausência ou comparecimento dos pais nestas reuniões?

---



---



---

15) Qual o melhor horário para as reuniões para você?

- (  ) bem cedo de manhã na chegada das crianças
- (  ) no final da tarde na saída das crianças
- (  ) no meio da tarde
- (  ) nos finais de semana devido à incompatibilidade de horários.
- (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

16) A tarefa de educar as crianças é de responsabilidade:

- (  ) família (  ) CMEI (  ) CMEI e família (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

Justifique sua resposta

---

---

17) Quanto a sua satisfação com o CMEI, assinale:

(  ) muito satisfeito (  ) satisfeito (  ) pouco satisfeito (  ) insatisfeito

Explique o motivo

---

---

18) Quais assuntos gostaria que fossem contemplados nas reuniões com as famílias e o CMEI?

- (  ) saúde  
(  ) educação  
(  ) cursos para gerar renda  
(  ) política  
(  ) economia  
(  ) assuntos da realidade local  
(  ) outros. Quais? \_\_\_\_\_

19) O que você espera do trabalho do CMEI junto às famílias?

---

---

20) No que gostaria de contribuir para melhorar o trabalho do CMEI com as famílias?

---

---

21) Na sua opinião o que seria fundamental para que CMEI e famílias pudessem oferecer uma vida melhor para as crianças?

---

---

22) Você tem dificuldades de relacionamento com os pais das crianças? Se sim, quais? Explicite \_\_\_\_\_

---

---

23) O que é o CMEI para você?

---

---

24) Quais os aspectos que considera serem necessários melhorar no CMEI?

---

---

25) Acha que a Educação Infantil nos CMEIs conseguiu romper o estigma assistencial?  
Justifique sua resposta:

---

---

---

26) Acredita que atualmente as famílias conseguem se expressar e participar democraticamente nas decisões do CMEI? Se sim, o que propiciou tal participação?

---

---

27) Como famílias e CMEI podem contribuir (se é que podem) para a melhoria da sociedade?

---

---

28) Há algo que gostaria de acrescentar que não foi contemplado neste questionário?

---

---

Obrigada pela sua participação!

## APÊNDICE D - INSTRUMENTO DE PESQUISA – PROFESSORES (AS)

1) Qual sua idade?

- (  ) entre 18 e 25  
 (  ) entre 26 e 33  
 (  ) entre 34 e 40  
 (  ) entre 41 a 50  
 (  ) entre 50 a 60  
 (  ) mais de 60.

2) Sexo:

- (  ) feminino (  ) masculino

3) Estado civil:

- (  ) casado (  ) solteiro (  ) viúvo (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

4) Quanto a sua formação acadêmica:

- (  ) Ensino Fundamental  
 (  ) Ensino Médio. Qual? \_\_\_\_\_ (  ) completo (  ) incompleto  
 (  ) Superior - Qual? \_\_\_\_\_ (  ) completo (  ) incompleto (  ) cursando

5) Pós-Graduação:

- (  ) Especialização. Qual? \_\_\_\_\_  
 (  ) Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_  
 (  ) Outro? Qual? \_\_\_\_\_

6) Deseja continuar estudando? Por quê?

- (  ) sim (  ) não.
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

7) Caso ainda deseje estudar indique qual seria o curso de sua preferência e por que acha este curso importante para a sua atuação como professor (a)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8) Há quanto tempo trabalha no CMEI?

- (  ) menos de 3 meses (  ) 1 ano (  ) entre 2 e 3 anos (  ) entre 4 a 7 anos  
 (  ) entre 8 e 12 anos (  ) entre 12 e 18 anos (  ) mais de 18 anos

9) há quanto tempo trabalha como professor (a)?

- (  ) menos de 3 meses (  ) 1 ano (  ) entre 2 e 3 anos (  ) entre 4 a 7 anos  
 (  ) entre 8 e 12 anos (  ) entre 12 e 18 anos (  ) mais de 18 anos

10) Qual sua função antes de ser professor(a)?

- (  ) educadora (  ) professora (  ) pedagoga em escola (  ) serviços gerais (  ) outro.  
 Qual?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

11) Descreva o perfil das famílias atendidas por este Centro:

---



---



---

12) O que faz nas horas de lazer?

- (  ) Assisto à TV. Especifique a programação de que mais gosta: \_\_\_\_\_
- (  ) Vou à casa de parentes e amigos.
- (  ) bares
- (  ) bailões
- (  ) jogos
- (  ) igrejas
- (  ) cinemas
- (  ) shoppings
- (  ) leituras, exposições.
- (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_
- 

13) As convocações para o comparecimento das famílias ao CMEI são para discutir:

- (  ) reclamações sobre as crianças
- (  ) reuniões de Conselho ou Assembléias e afins.
- (  ) reuniões pedagógicas
- (  ) palestras dirigidas aos pais
- (  ) festividades
- (  ) assuntos diversos. Quais?
- 
- 

14) Os pais costumam comparecer as reuniões?

- (  ) sim (  ) não

A que atribui à ausência ou comparecimento dos pais nas reuniões?

---



---



---

15) Qual o melhor horário para as reuniões para você?

- (  ) bem cedo de manhã na chegada das crianças
- (  ) no final da tarde na saída das crianças
- (  ) no meio da tarde
- (  ) nos finais de semana devido incompatibilidade de horários.
- (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_
- 

16) Quanto a sua satisfação com o CMEI, assinale:

- (  ) muito satisfeito (  ) satisfeito (  ) pouco satisfeito (  ) insatisfeito

Explique o motivo

---



---



---

17) Quais assuntos gostaria que fossem contemplados nas reuniões com as famílias e o CMEI?

- (  ) saúde  
(  ) educação  
(  ) cursos para gerar renda  
(  ) política  
(  ) economia  
(  ) assuntos da realidade local  
(  ) outros. Quais? \_\_\_\_\_

18) O que você espera do trabalho do CMEI junto às famílias?

---

---

19 ) No que gostaria de contribuir para melhorar o trabalho do CMEI com as famílias?

---

---

20) Na sua opinião o que seria fundamental para que CMEI e famílias pudessem oferecer uma vida melhor para as crianças?

---

---

21) Você tem dificuldades de relacionamento com os pais das crianças? Se sim, quais? Explicite

---

---

22) A tarefa de educar seu filho é de responsabilidade:

- (  ) família (  ) CMEI (  ) CMEI e família (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_  
Justifique sua resposta
- 
- 

23) O que é o CMEI para você?

---

---

24) Quais os aspectos que considera serem necessários melhorar no CMEI?

---

---

25) Acha que a Educação Infantil nos CMEIs conseguiu romper o estigma assistencial?  
Justifique sua resposta:

---

---

26) Acredita que atualmente as famílias conseguem se expressar e participar democraticamente nas decisões do CMEI? Se sim, o que propiciou tal participação?

---

---

---

27) Como famílias e CMEI podem contribuir (se é que podem) para a melhoria da sociedade?

---

---

---

28) Há algo que gostaria de acrescentar que não foi contemplado neste questionário?

---

---

---

---

Obrigada pela sua participação!

## APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE PESQUISA – EDUCADORES (AS)

1) Qual sua idade?

- (  ) entre 22 e 25  
 (  ) entre 26 e 33  
 (  ) entre 34 e 40  
 (  ) entre 41 a 50  
 (  ) entre 50 a 60  
 (  ) mais de 60.

2) Sexo:

- (  ) feminino (  ) masculino

3) Estado civil:

- (  ) casado (  ) solteiro (  ) viúvo (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

4) Quanto a sua formação acadêmica:

- (  ) Ensino Fundamental  
 (  ) Ensino Médio. Qual? \_\_\_\_\_ (  ) completo (  ) incompleto  
 (  ) Superior - Qual? \_\_\_\_\_ (  ) completo (  ) incompleto (  ) cursando

5) Pós-Graduação:

- (  ) Especialização. Qual? \_\_\_\_\_  
 (  ) Mestrado. Qual? \_\_\_\_\_  
 (  ) Outro? Qual? \_\_\_\_\_

6) Deseja continuar estudando? Por quê?

- (  ) sim (  ) não.

7) Caso ainda deseje estudar indique qual seria o curso de sua preferência e por que acha este curso importante para a sua atuação como educador (a):

\_\_\_\_\_

8) Há quanto tempo trabalha no CMEI?

- (  ) menos de 3 meses (  ) 1 ano (  ) entre 2 e 3 anos (  ) entre 4 a 7 anos  
 (  ) entre 8 e 12 anos (  ) entre 12 e 18 anos (  ) mais de 18 anos

9) Há quanto tempo trabalha como educador (a)?

- (  ) menos de 3 meses (  ) 1 ano (  ) entre 2 e 3 anos (  ) entre 4 a 7 anos  
 (  ) entre 8 e 12 anos (  ) entre 12 e 18 anos (  ) mais de 18 anos

10) Qual sua função antes de ser educador (a)?

- (  ) estagiária (  ) professora (  ) profissional liberal (  ) serviços gerais (  ) outro. Qual?

\_\_\_\_\_

11) Descreva o perfil das famílias atendidas por este Centro:

---



---

12) O que faz nas horas de lazer?

- (  ) Assisto à TV. Especifique a programação que mais gosta: \_\_\_\_\_
- (  ) Vou à casa de parentes e amigos.
- (  ) Bares
- (  ) Bailões
- (  ) jogos
- (  ) igrejas
- (  ) cinemas
- (  ) shoppings
- (  ) leituras, exposições.
- (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_
- 

13) As convocações para o comparecimento das famílias ao CMEI são para discutir:

- (  ) reclamações sobre as crianças
- (  ) reuniões de Conselho ou Assembléias
- (  ) reuniões pedagógicas
- (  ) palestras dirigidas aos pais
- (  ) festividades
- (  ) assuntos diversos. Quais?
- 
- 

14) Qual o melhor horário para as reuniões para você?

- (  ) bem cedo de manhã na chegada das crianças
- (  ) no final da tarde na saída das crianças
- (  ) no meio da tarde
- (  ) nos finais de semana devido incompatibilidade de horários.
- (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_
- 

15) Os pais comparecem as reuniões?

- (  ) sim (  ) não

A que atribui a ausência ou comparecimento dos pais nas reuniões?

---



---

16) Quanto a sua satisfação com o CMEI, assinale:

- (  ) muito satisfeito (  ) satisfeito (  ) pouco satisfeito (  ) total insatisfação
- Explique o motivo
- 
- 

17) A tarefa de educar as crianças é de responsabilidade:

- (  ) família (  ) CMEI (  ) CMEI e família (  ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

Justifique sua resposta

---

---

18 ) Quais assuntos gostaria que fossem contemplados nas reuniões com as famílias e o CMEI?

- (  ) saúde  
(  ) educação  
(  ) cursos para gerar renda  
(  ) política  
(  ) economia  
(  ) assuntos da realidade local  
(  ) outros. Quais? \_\_\_\_\_

19) O que você espera do trabalho do CMEI junto às famílias?

---

---

20 ) No que gostaria de contribuir para melhorar o trabalho do CMEI com as famílias?

---

---

21) Na sua opinião o que seria fundamental para que CMEI e famílias pudessem oferecer uma vida melhor para as crianças?

---

---

22) Você tem dificuldades de relacionamento com os pais das crianças? Se sim, quais?  
Explicita \_\_\_\_\_

---

---

23) O que é o CMEI para você?

---

---

24) Acha que a Educação Infantil nos CMEIs conseguiu romper o estigma assistencial?  
Justifique sua resposta:

---

---

25 ) Acredita que atualmente as famílias conseguem se expressar e participar democraticamente nas decisões do CMEI? Se sim, o que propiciou tal participação?

---

---

26) Como famílias e CMEI podem caminhar (se é que podem) no sentido de colaborar para a melhoria da sociedade?

---

---

27) Há algo que gostaria de acrescentar que não foi contemplado neste questionário?

---

---

---

---

Obrigada pela sua participação!

**ANEXOS**

**ANEXO A – INFORMAÇÕES SOBRE O CADERNO  
DO FACILITADOR CURITIBA MINHA CASA**

**ANEXO B – INFORMAÇÕES SOBRE O ALTO BOQUEIRÃO  
E DEMAIS BAIRROS DE CURITIBA**

**ANEXO C – INFORMAÇÕES SOBRE OS EQUIPAMENTOS MUNICIPAIS  
DE EDUCAÇÃO – REGIONAL DO BOQUEIRÃO – 2006**

**ANEXO D – CARTA DE RECONHECIMENTO DO TRABALHO  
REALIZADO EM 2008 POR UMA MÃE NO CMEI X**

**ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO DOS PAIS DAS  
CRIANÇAS QUE FREQUENTAM OS CMEIS**