



Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas

Simone Santos de Albuquerque

RESUMO - Educação das Crianças Pequenas: da lógica cultural e familiar às políticas públicas. O artigo discute a educação das crianças pequenas no que se refere ao paradoxo entre o ordenamento legal, os discursos e a realidade vivenciada pelas crianças e suas famílias, tendo como base uma pesquisa que buscou compreender como alguns grupos de famílias, dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande, estruturam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas. O estudo aponta que a lógica cultural familiar está associada a uma *obrigação moral* em que a família não deseja delegar, mas sim compartilhar e socializar-se, junto com as crianças; apresenta-se a possibilidade de pensar para além dos modelos existentes de creches e pré-escolas. Por fim, problematiza as relações entre as famílias e as instituições escolares, pois esta tem sido a única política educativa vivenciada pelas famílias.

Palavras-chave: **Educação Infantil. Contexto Familiar. Políticas Públicas.**

ABSTRACT - Education of Young Children: from cultural and familiar logic to public policy. The article discusses the education of children with regard to the paradox between the legal system, the speeches and the reality experienced by children and their families, based on research that sought to understand how some groups of families of the popular media of a neighborhood the urban periphery of the city of Rio Grande, structure their practices and logics of care / education of young children. The study indicates that the cultural logic family is associated with a 'moral obligation' in the family does not want to delegate, but sharing and socializing, along with children, it presents the possibility of thinking beyond the existing models of daycare and preschools. Finally, discusses the relationships between families and schools and other institutions, because this has been the only educational policy experienced by families.

Keywords: **Early Childhood Education. Family Background. Public Policy.**

Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 139-156, set./dez., 2010.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

Educação das Crianças Pequenas no Brasil: paradoxo entre as leis, os discursos e realidades

A Educação Infantil (EI) tem se constituído cada vez mais num tema de interesse e objeto de pesquisas, para a construção do campo científico do conhecimento. A intensa discussão sobre sua importância tem ampliado o debate, envolvendo educadores, políticos, pesquisadores e organismos internacionais, produzindo, ao longo das últimas décadas, uma luta intensa em prol de políticas públicas efetivas para as crianças de zero a seis anos. A educação infantil tem sido concebida como uma política social para a infância e uma importante possibilidade para afirmar a oportunidade de igualdade entre homens e mulheres. Rosemberg (2001, p. 1) afirma:

No plano teórico-conceitual, concebo a EI com um sub-setor das políticas educacionais e de assistência ao(à) trabalhador(a), portanto, integradas às políticas sociais como uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidade e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade.

As Leis que Legitimam os Direitos

O Brasil é considerado um país avançado em termos de legislação que garante os direitos das crianças. Isto fica evidenciado na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei nº 9.394/96) e na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS, Lei nº 8.742/93). Todas estas leis integram princípios de igualdade, embora os dados sobre atendimento à criança de zero a seis anos revelem que somente 6,3 milhões dos 21 milhões de crianças nesta faixa etária frequentam creche e pré-escola (Unicef, 2001). Portanto, há um discurso social, político e legal que reitera o direito à Educação Infantil, mas na prática estes direitos não são garantidos, pois somente com a lei não se efetivam mudanças concretas ou se criam novas práticas sociais. Bobbio (1992) afirma que vivemos um problema em relação aos direitos, sendo que a questão não é elaborar cada vez mais declarações específicas e detalhadas, mas viabilizar as normas existentes no que diz respeito à sua efetividade. Segundo o autor, é uma questão política: muito mais do que justificar a existência das leis, deve ser garantida a proteção dos direitos que elas enunciam.

Desde quando foi promulgada a LDB de 1996, a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Segundo o art. 29 dessa lei, “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Apesar de a educação estar extremamente vinculada a outras práticas sociais, como saúde e assistência social, podemos compreender a desarticulação e a desintegração de projetos e políticas destinadas às crianças e a suas famílias; a fragmentação é mais evidente entre as áreas da assistência social e educação. Já é histórica, contudo, desde o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, de 1994, a recomendação de uma política de Educação Infantil aliada a uma política para a família, integradas a uma política mais global de emprego, renda, assistência e saúde. Também se coloca a necessidade de uma integração entre as três esferas de governo, federal, estadual e municipal, bem como de seus ministérios e secretarias na construção de uma política integrada, principalmente uma política de creche que leve em conta as necessidades das famílias e as diferenças regionais e locais da população.

Os Discursos que Fundamentam os Direitos

Entre os diferentes discursos que reconhecem a Educação Infantil como um direito das crianças, estão os debates nos campos científico, político e econômico. Todos revelam a função socializadora da Educação Infantil e a tendência de compartilhamento entre família e Estado, deslocando a educação das crianças pequenas do âmbito da casa e da família para uma esfera social mais ampla, que é a escola. Numa perspectiva macro, as instituições de Educação Infantil são apontadas como uma das medidas para efetivar responsabilidades sociais, em especial por colaborar com a promoção de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens.

O campo científico na área da Educação Infantil tem buscado reconhecer propostas que se comprometam com as infâncias, visando articular as dimensões do cuidado e da educação, percebendo-os não como opostos, mas como lados da mesma moeda e possuidores da mesma finalidade: contribuir para o desenvolvimento integral dos pequenos. A Educação Infantil tem como objetivo principal complementar a educação da família, portanto, é uma educação que se dá no coletivo, por meio das múltiplas interações sociais criança/criança e criança/adultos. Como espaço coletivo de cuidado/educação, a instituição deverá promover experiências enriquecedoras, elaboradas por profissionais qualificados; sendo assim, compreende-se que há diferenciações na qualidade destas interações.

Túlia Musatti (1998) estudando os processos de socialização das crianças na creche afirma que:

É um dado consolidado na pesquisa sobre as interações entre crianças pequenas o fato de que a familiaridade, isto é, a existência entre as crianças de um conhecimento recíproco baseado no ato repetido de ir à creche, é um fator fundamental sobretudo na determinação da qualidade, mas também a frequência

de comportamentos dirigidos a um coetâneo por parte de uma criança nos primeiros dois anos de vida (Lewis, et al., 1975; Becker, 1977, apud Túlia Musatti, 1998, p. 191).

Vital Didonet¹ argumenta e justifica os discursos científico e político reiterados no Brasil em relação à importância da Educação Infantil no Brasil e considera que a Educação Infantil é uma necessidade da sociedade, expressa por uma demanda social; responde a um imperativo da justiça social, com obrigação legal e responsabilidade governamental de sua garantia; produz resultados educacionais significativos. A Educação Infantil é sustentada pelas ciências ao desvelar a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento; é essencial na aprendizagem e na formação da pessoa, com existência de benefícios sociais e econômicos significativos, sendo direito da criança.

As discussões do campo econômico, no que se refere ao reconhecimento do capital humano², também têm corroborado para considerar a importância de uma educação qualificada na primeira infância. Os discursos, tanto do Banco Mundial quanto de outras agências multilaterais, são unânimes ao considerar que a cada dólar investido na educação da primeira infância são sete dólares economizados em projetos sociais no futuro.

Rosemberg (2002, p. 57), ao analisar as orientações do Banco Mundial sobre a Educação Infantil e sua incorporação em ações nos últimos governos brasileiros considera que

[...] elas não promovem a equidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas que redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres.

No Brasil, os fóruns em defesa dos direitos das crianças (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB –, Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e Adolescente – COMDICA –, Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, entre outros) têm lutado pelo direito à Educação Infantil em instituições educativas de qualidade, em especial para as crianças pobres, que são as que mais sofrem com as desigualdades na primeira idade. As mobilizações³ pela aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a fim de incluir toda a Educação Infantil, bem como pela regulamentação do custo aluno-qualidade, são expressões de uma luta intensa destas instâncias, já que historicamente o problema crucial, no que se refere ao atendimento na Educação Infantil, é a questão do financiamento.

Porém, tanto as leis quanto os discursos não garantem a efetivação de políticas públicas que dêem conta da complexa realidade em que vivem as crianças brasileiras, em especial as de zero a seis anos.

As Realidades: educação infantil no Brasil e seus desafios

Considero que, alguns anos após a promulgação de leis que garantiram os direitos das crianças, ainda nos encontramos num paradoxo no que se refere à realidade das crianças brasileiras.

Apesar de termos afirmado o direito à Educação Infantil há mais de uma década, quando falamos da Educação Infantil, do direito à educação das crianças de zero a seis anos, na prática cotidiana, o que temos vivenciado é a procura, por parte das famílias, de diferentes modalidades de cuidado/educação dos seus filhos pequenos, pois o Estado não tem cumprido suas responsabilidades legais de oferecer políticas públicas educativas para as crianças de zero a seis anos. Presenciamos as diferentes esferas de governo implementando políticas emergenciais, compatíveis com a política de um Estado mínimo e com absoluta falta de compromisso com a Educação Infantil. Saboia e Saboia (2000, p. 45) ponderam que:

O fato das famílias com crianças na primeira infância possuírem os piores indicadores, tem uma importante consequência em termos de política social. Ele indica que os programas dirigidos às famílias com crianças em idade escolar devem ser precedidos de programas dirigidos às famílias com crianças em idade pré-escolar.

A fragmentação e a não existência de um projeto nacional que priorize o atendimento integral das crianças de zero a seis anos no Brasil é um problema histórico. A Educação Infantil no país se desenvolveu em trajetórias muito diferenciadas: o atendimento das crianças das camadas econômicas privilegiadas e em idade pré-escolar foi oferecido pelo sistema educacional em pré-escolas e jardins de infância de tempo parcial; já para as famílias mais pobres e abrangendo as crianças de zero a seis anos, foi a área da assistência social que expandiu a oferta, priorizando o cuidado e a guarda em creches. Apenas com a Constituição de 1988 a creche passa a ser reconhecida como um serviço de natureza educacional, e a partir da LDB de 1996 exigiu-se a integração das creches e das pré-escolas aos sistemas de ensino.

Dados da PNAD/IBGE de 1999 demonstram que o lugar ocupado pelas crianças pequenas em nosso país nas políticas públicas ainda é muito restrito, sendo este o segmento populacional mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade, já que 42,2% das crianças encontram-se em famílias com renda inferior a metade salário mínimo *per capita*.

Os resultados da PNAD/IBGE de 2003 revelaram que apenas 37,7% do total de crianças de zero a seis anos frequentam uma instituição de Educação Infantil. Quando considerada a população de quatro a seis anos, a taxa de frequência à instituição é de 68,4%; quanto à população de zero a três anos, esse percentual é de apenas 11,7%.

A pesquisadora Fúlvia Rosemberg realizou estudo para o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil com o intuito de analisar o impacto das reformas educacionais (1995-1999) na cobertura de Educação Infantil, a partir dos dados coletados pelas PNADs. As análises revelaram: um ligeiro aumento da taxa de escolaridade entre 1995 e 1999 das crianças de zero a onze anos; uma redução sensível de crianças de sete a onze anos na Educação Infantil (69,7%); o aumento gradual de crianças de cinco e seis anos frequentando o Ensino Fundamental; um pequeno aumento de crianças de zero a seis anos frequentando a Educação Infantil em 1999 (em relação ao ano de 1995), demonstrando uma estagnação do sistema; e, por fim, uma menor expansão, relativa e absoluta, da Educação Infantil no período, comparativamente com os níveis fundamental, médio e superior. Os dados são reveladores da ausência de crescimento no atendimento.

Dados do Censo Demográfico de 2001 apresentaram que existiam, no Brasil, 23 milhões de crianças de zero a seis anos. Neste mesmo ano, segundo dados do MEC/INEP, 16,7% das crianças da faixa etária estavam em creches, 73,4% em pré-escolas e 9,9% em classes de alfabetização.

Os argumentos, provindos da legislação, de discursos científicos, políticos e econômicos, confirmam que no Brasil temos defendido e lutado para a promoção de políticas públicas que respeitem os direitos das crianças de zero a seis anos de frequentar instituições educativas de qualidade. Os índices revelam, contudo, que são as famílias que têm crianças de zero a seis anos as que vivenciam as condições de vida mais desfavoráveis, acarretando, para este grupo etário, posição menos vantajosa na sociedade brasileira, têm condições de moradia insatisfatórias, renda *per capita* inferior a meio salário mínimo e menor taxa de escolarização dos grupos em idades escolar.

Portanto, vivemos num paradoxo. Por um lado, um discurso legítimo, científico e legal, que regulamenta e fundamenta o direito das crianças de zero a seis anos de vivenciarem uma educação de qualidade em instituições educativas. De outro lado, milhares de crianças sem escola, suas famílias sendo responsabilizadas pela falta de oportunidades ou sendo alvo de programas emergenciais que tentam lhes ensinar, ou legitimar verdades de como educar, cuidar e se relacionar com seus filhos, geralmente baseados em projetos do primeiro mundo, discursos científicos e/ou propostas baseadas em conceitos e significados da classe média que jamais levam em consideração a cultura das camadas populares.

As Lógicas e as Culturas dos Contextos Familiares e a Educação das Crianças Pequenas

Em recente pesquisa desenvolvida, procurei conhecer e problematizar a diversidade e complexidade das realidades em que vivem as famílias no que se

refere ao cuidado/educação das crianças pequenas, inseridas ou não em instituições educativas. Nesse sentido, minha problemática de pesquisa foi a de compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande estruturam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas (Albuquerque, 2009).

A presentificação do problema de pesquisa foi uma estratégia importante para a contínua avaliação do processo, bem como para a articulação de outras questões que faziam parte dos contextos pesquisados: quais as alternativas e as estratégias de cuidado/educação que estes grupos familiares encontram para seus filhos frente à ausência do Estado (políticas públicas para as crianças pequenas)? Quais os significados, para estes grupos familiares, sobre o que é um bom cuidado/educação para seus filhos? Quais são os valores, os sonhos, os desejos e as dificuldades que permeiam as estratégias e culturas educativas destes familiares com relação aos seus filhos?

Este estudo foi ao encontro das pesquisas que investigam as dinâmicas familiares em grupos brasileiros de baixa renda, buscando subsídios teóricos para compreender suas lógicas na educação das crianças pequenas, procurando articular as relações micro e macrosociais a partir das singularidades pesquisadas. Considero que esta pesquisa contribuiu para a análise da prática efetiva dos relacionamentos e das interações sociais entre famílias e crianças como possibilidade de reconhecimento de outras lógicas, da criação de novas alternativas, em detrimento da fixação de um ideal ou modelo hegemônico, que tem caracterizado o campo científico na área da Educação Infantil.

A pesquisa teve por base o mapeamento realizado pelo Programa Saúde da Família (PSF), que apontou a diversidade dos contextos familiares existentes no bairro Castelo Branco II. Foram formulados 46 questionários para famílias residentes em diferentes regiões daquela localidade. A partir da análise dos dados coletados, selecionaram-se seis contextos familiares com configurações e modalidades diversificadas de cuidado das crianças pequenas.

A pesquisa envolveu a inserção no cotidiano das casas escolhidas durante o período de quinze meses, o que possibilitou vivenciar o dia a dia das famílias, bem como a complexidade do próprio bairro Castelo Branco II. Para isso, adotou-se o referencial teórico de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, tendo em vista que é fundamentado teórica e metodologicamente em pesquisas antropológicas, permitindo, assim, uma imersão efetiva no *locus* do estudo. Em diferentes dias e horários da semana, participei da rotina das casas, bem como das festividades, dos encontros familiares e religiosos. Procurei, igualmente, a vivência do próprio bairro, a fim de conhecer sua dinâmica. Como instrumento de pesquisa, utilizei a observação participante, em que os diários de campo tiveram papel fundamental para uma descrição densa dos contextos analisados, além das entrevistas que subsidiaram a análise do estudo desenvolvido. Neste artigo, são apresentadas algumas falas dos sujeitos pesquisados, destacadas em itálico.

A Educação das Crianças Pequenas

A creche e a pré-escola de turno integral e/ou parcial são importantes, são uma luta necessária, mas o modelo, que se tornou hegemônico a partir de uma historicidade, que foi a luta das mulheres e dos trabalhadores brasileiros, precisa entrar no debate para conduzir à reflexão de que, a partir dos perfis estudados, é possível problematizar imagens, conceitos, discursos, princípios legais e até mesmo ideais que não levam em consideração a representatividade de algumas práticas e experiências reais.

Não quero cair na dissociação entre o que é real e o que é ideal, mas considero que é preciso reconhecer e admitir outras lógicas e culturas de educação das crianças pequenas das famílias brasileiras, que, muitas vezes, permanecem invisíveis, já que no Brasil os estudos de demanda por atendimento são praticamente raros (Rosemberg, 2001), destacando-se a escolha de “[...] modelos hegemônicos que reduzem as possibilidades de escolhas das famílias, não dando vazão à expressão de seus valores” (Rosemberg, 2001, p. 20). Por outro lado, quando se destina financiamento específico à Educação Infantil, não é possível restringi-lo aos limites do que é considerado ideal, mas abri-lo às possibilidades criativas que emergem das práticas culturais, dos saberes humanos construídos por sujeitos concretos, situados no tempo e no espaço.

Ao fazer uma avaliação sobre a educação das crianças no bairro pesquisado, o presidente da associação de moradores sugere a *capacitação do pai e da mãe em palestras, parar de fazer assistencialismo com o pai e com a mãe, tirar eles de dentro de casa um pouco. Tirar eles de casa um pouco, não ficar se levantando só pra passar o cartão e receber. Têm que ser mais rigorosos, têm que ter algumas exigências*. Seu posicionamento diz respeito aos programas assistenciais que não provocam a população a uma contrapartida da situação em que vivem, mas legitimam um processo de (in) exclusão social que acomoda, imobiliza, mantendo um *status* que vincula as pessoas aos cadastros do governo, como acontecia num dos contextos pesquisados.

Em vários momentos de nossa conversa, ele exemplifica seus projetos na associação por meio da *contrapartida*, isto é, não consolidar o assistencialismo, mas, através da troca de experiências e de saberes, uns contribuírem com os outros numa perspectiva social e comunitária de educação. Esta ideia também é compartilhada por um dos pesquisados ao falar sobre suas críticas ao bairro e sobre como poderia ser potencializada a educação das crianças: *Eu acho que deveria haver centros pras crianças se divertirem, ter lazer, alguns cursinhos, ginásios, onde não só as crianças das escolas pudessem participar, mas que fosse da comunidade*.

A pesquisa aponta para a ideia de integração entre os diferentes sistemas (educação, saúde, assistência social, trabalho, esporte e lazer), reconhecendo as crianças sujeitos de direitos e legitimando uma política pública partilhada entre o Estado e as famílias, conforme justifica Haddad (1995, p. 49):

[...] a legitimação do atendimento infantil, acompanhada por uma política pública para criança pequena, de âmbito nacional, depende fundamentalmente da superação de crenças e valores relativos à participação do Estado nas formas de cuidado e educação de crianças pequenas.

Nessa perspectiva, o Brasil tem sido alvo de política que tem centralizado nas famílias e nas mães a responsabilidade pela educação das crianças pequenas. Programas como Bolsa-família, Bolsa-escola, Primeira Infância Melhor⁴, Família Brasileira Fortalecida, considerados políticas complementares à educação, na maioria das vezes, tornam-se modalidades *hegemônicas*, em que há uma valorização das disposições do feminino, do materno e do doméstico.

A pesquisa desenvolvida apontou que, a partir de um contexto social e cultural, as famílias produzem sentidos que apontam para uma lógica cultural familiar, em especial a partir de um contexto de pobreza, em que a educação das crianças no contexto da família é um lugar sólido, seguro, num mundo tão inseguro e tão cheio de imprevisibilidades sociais e econômicas (Luc Ferry, 2008). Portanto, o respeito às suas lógicas não impede uma problematização a partir de um Estado que precisa enfrentar formas de compartilhar a responsabilidade pela educação das crianças, em especial nos seus primeiros anos de vida.

Um dos fatores que se adiciona à instabilidade e à insegurança em que se encontram as famílias é a questão econômica, aliada às possibilidades de trabalho. Considero que é preciso estabelecer uma relação entre as novas configurações do trabalho em nossa sociedade e os modelos de organização das instituições educativas que temos, os quais foram pensados e organizados a partir de outras configurações, diferentes das que encontramos atualmente.

Várias pesquisas (Hirata, 2001; Nogueira, 2004) expressam as mudanças significativas e estruturais nas condições de trabalho na Era da globalização; para compreendê-las, é preciso observar sua conformação atual a partir das diversas modalidades de trabalho precarizado: terceirização, subcontratação, turnos parciais, entre outras formas. Há também um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho, mas é preciso ficar atento: este processo é contraditório, já que é marcado pela inserção positiva da mulher no mundo do trabalho, mas negativa pela precarização, pela intensificação e pela ampliação das formas e das modalidades de exploração do trabalho feminino.

Os homens e as mulheres com os quais convivi na pesquisa viviam situações de precarização do mundo trabalho; a realidade imposta leva à ideia de se considerar lógicas educativas e sociais para o contexto real dessas crianças e suas famílias. Este estudo aponta que, nessa cultura familiar, talvez o primeiro passo seja construir oportunidades de socializar as mulheres (avós, mães, tias, meninas cuidadoras) que são responsáveis pelo cuidado e pela educação das crianças pequenas no âmbito privado de suas casas. Durante a pesquisa, de

diferentes formas, enunciaram a vontade de compartilhar ideias, preocupações, sentimentos, incertezas e desejos de se qualificar para o mundo do trabalho.

Talvez esta socialização possa ser um primeiro passo de uma problematização coletiva sobre questões importantes e inerentes ao feminino e à maternidade. Esta experiência no bairro foi desenvolvida pelos agentes de saúde no planejamento familiar, os quais consideram que, a partir do ambiente informal, as mulheres *falam mais, participam, se soltam... Era na igreja, era um teatro, que a gente fazia o planejamento familiar; enquanto uns recreavam as crianças, os outros estavam com as mães. Era mais informal.*

Penso que esta é uma possibilidade de desenvolver, provocar o que Meyer (2004) chamaria de “[...] politização contemporânea do feminino e da maternidade”, pois é chegada a hora, para as mulheres pobres, que as mudanças sociais transformem suas vidas para além da maternidade, para uma efetiva participação, sendo este encontro uma possibilidade de discutir coletivamente os sentidos do empoderamento que possuem no âmbito doméstico. No contexto investigado, ao provocar a circulação e a socialização das mulheres e das crianças no contexto do bairro, a partir de projetos educativos e sociais, a infância pode emergir para além do jargão *O que mais tem aqui é criança, cachorro e mulher grávida*, dito em diversas situações pelos sujeitos da pesquisa.

As lógicas e as culturas deste estudo foram compreendidas a partir do que cada contexto familiar apresentava de singular em sua organização, procurando não separar “[...] a família do conjunto de forças macrosociais que afetam sua organização” (Romanelli, 2003, p. 247). Nesse sentido, as práticas e as lógicas de educação apontam para dinâmicas singulares vividas pelas famílias em relação à educação das crianças pequenas, em especial pelas mulheres num contexto social em que a demarcação de papéis está em movimento. Portanto, as diferentes configurações dos contextos familiares, bem como as culturas e as lógicas de educação das crianças pequenas são fios tecidos em diferentes tramas.

Uma delas é a *lógica de uma cultura familiar*, que emerge das relações intra e extrafamiliares nos seis contextos pesquisados. Considero, a partir do estudo realizado, que esta lógica está vinculada ao processo histórico de relações de poder dos homens sobre as mulheres, do público sobre o privado, dos adultos sobre as crianças. As famílias pesquisadas encontram estratégias e estabelecem lógicas para garantir, a partir de suas condições de existência, a educação das crianças enquanto pequenas, mas também apontam *modos e lógicas diferentes* do modelo proposto pelo Estado e vigente para a educação das crianças pequenas, os quais emergem de suas necessidades.

Bonamigo (1984) e Delgado (2003) reconhecem que as escolhas das famílias dos meios populares pelas creches domiciliares acontecem porque, nesses locais, crianças são incorporadas nas atividades da casa do mesmo modo como no seu ambiente doméstico, diferente da instituição de Educação Infantil convencional, que se aproxima do modelo escolar.

No decorrer do estudo, inúmeras foram as questões que problematizei na perspectiva de compreender as lógicas dos contextos familiares, mas considero como uma questão importante para a reflexão em relação à negação dos modelos existentes o exemplo de mulheres/avós que criaram os filhos na creche e hoje fazem escolhas para os netos a partir de uma cultura que considera que, para as crianças pequenas, *com a mãe é melhor* ou *com alguém da família*.

Não tem como a Família: a lógica de uma cultura familiar

A cultura familiar das camadas populares, no que se refere à educação das crianças pequenas, está associada a uma ordem moral, estudada por Sarti (1995), em que educar as crianças pequenas no contexto familiar e/ou por alguém da família está associado a uma *obrigação moral*, em que a família não deseja delegar, mas sim compartilhar, criar laços, socializar-se junto com as crianças.

É importante salientar que este estudo, assim como o de Sarti (1995), que considera que a família pobre faz parte de uma rede articulada por obrigações morais, compreende os contextos familiares a partir das relações entre os sujeitos que compartilham vínculos e relações em torno da existência, isto é, vai além da unidade de residência e das relações consanguíneas, como, por exemplo, o cuidado com filhos de vizinhos e/ou parentes, as relações estabelecidas com filhos e netos nos recasamentos e os filhos de criação.

Nesse sentido, o cuidado e a educação das crianças estão associados a um valor moral, que é compartilhado coletivamente nos contextos familiares, em especial por aqueles que criam as crianças, isto é, avós, tios, pais, amigos. Poderia dizer que o processo de criar uma criança significa responsabilizar-se por sua educação, nas dimensões de cuidar, socializar e, principalmente, por decidir pelos rumos de sua vida e de sua existência, o que é compartilhado por todos os membros do contexto familiar.

Assim, foi importante perceber a experiência vivida por três mulheres dos contextos pesquisados que *optaram por cuidar da casa e educar os filhos* e, naquele ano da pesquisa, realizaram movimentos de buscar um trabalho fora do espaço doméstico. A possibilidade de cuidar e educar os filhos quando pequenos seria uma forma de se empoderar frente a um espaço social, como uma resposta a todo um contexto cultural que exclui essas mulheres da possibilidade de inserção social por meio do trabalho na esfera pública, já que não possuem estudo nem formação técnica para alçarem outras possibilidades.

A relação entre o valor moral agregado à educação dos filhos pequenos e o empoderamento social vivenciado pelas mulheres no contexto doméstico é um tanto paradoxal, já que o empoderamento designaria uma capacidade de escolha; pareceu-me que as escolhas já estavam predefinidas pelo contexto social e cultural em que viviam, marcado na vida adulta pelo lugar social de ser mãe. Mas foi interessante perceber as designações de mães para filhas, no que

se referia ao trabalho extradoméstico, salientando que *tem que trabalhar fora e não depender de marido, marido e casamento não é para sempre*, sendo necessário que, naquele contexto familiar, as mulheres elaborassem estratégias entre elas para o cuidado de seis crianças pequenas⁵.

Observei que as mulheres, ao perceberem que os filhos haviam crescido, isto é, *podiam se virar sozinhos*, começaram a aspirar à possibilidade de conciliar a vida doméstica e o trabalho. Assim, a partir do contexto pesquisado, fatores objetivos estão associados na relação entre o trabalho das mulheres e a educação de filhos pequenos: salário recebido, dificuldade de ingressar no mercado, dupla jornada de trabalho, bem como a falta de políticas públicas de apoio às famílias e, especialmente em Rio Grande, o restrito atendimento às crianças pequenas⁶, assim como fatores subjetivos: os conflitos morais entre educar os filhos e sair do ambiente doméstico para trabalhar, desempenhar o papel de mãe e esposa, relações de gênero entre marido e mulher, possibilidade de compartilhar tarefas e responsabilidades com outros membros do contexto familiar, entre outros.

Para os sujeitos pesquisados, educar as crianças pequenas vincula-se à dimensão do cuidado, já que apontam ações do cotidiano, como cuidar da saúde, manter os cartões de saúde, proteger as crianças de perigos, cuidar da alimentação, acompanhar as aprendizagens do cotidiano e das tarefas escolares, cuidar as brincadeiras, levar para passear ou até mesmo inserir as crianças nas atividades domésticas; são tarefas consideradas importantes na educação das crianças pequenas.

Estas diferentes situações revelam que, no cotidiano da casa, as famílias preocupam-se com e investem na educação das crianças pequenas, constituindo o cuidado como uma dimensão essencial da educação, muitas vezes temendo que estes significados e valores não sejam compartilhados pelas instituições educativas.

É possível afirmar que, nos contextos familiares pesquisados, há preocupação com a educação das crianças, revelada em vários momentos e por diferentes sujeitos, mas que pode ser exemplificada no desejo de que seus filhos *fossem mais*. Os desejos são circunscritos pelas possibilidades que encontram para compartilhar a educação dos pequenos. No bairro pesquisado, por enquanto, há pré-escolas nas escolas municipais de Ensino Fundamental e uma instituição de Educação Infantil, que atende apenas ao berçário em turno integral; não há equipamentos de lazer, como praças (a única do bairro possui apenas dois brinquedos em péssimo estado). Portanto, a cultura familiar de educação é, ainda, legitimada por um Estado que pouco compartilha esta responsabilidade, designando que as famílias permaneçam as únicas responsáveis pela educação das crianças.

Rocha (1994, p. 68) ao discutir sobre a responsabilidade social da criança, afirma que

[...] nos países onde as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitem os direitos das crianças e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família.

Este estudo aponta para a necessidade de as famílias serem reconhecidas em sua potência e em seus desejos, ao contrário dos discursos das carências e das culpabilizações. É urgente que políticas sociais e educacionais contemplem a possibilidade de que a família possa realmente dividir a responsabilidade de educar as crianças pequenas com a sociedade e o Estado. Luc Ferry (2008, p. 114), ao problematizar sobre uma revolução silenciosa que obriga a repensar os programas políticos, diz que “[...] nos damos conta cada vez mais do quanto o isolamento é nocivo, o quanto inexiste vida bem-sucedida sem experiências compartilhadas”.

Na direção do filósofo, considero que, a partir da voz dos sujeitos pesquisados, é possível compreender o desejo de uma experiência educativa compartilhada para seus filhos. Portanto, foi necessário problematizar as relações entre as famílias e as instituições educativas que se encontravam no emaranhado de suas relações e pulsavam no cotidiano da comunidade, pois esta tem sido a única política educativa experienciada pelas famílias.

Relação Família e Escola: complementar, enfrentar, confrontar?

A relação família e escola tem sido tema de pesquisas no campo da educação, em especial quando se trata de instituições educativas para crianças pequenas. As pesquisas de Maistro (1997), Nörnberg (2002), Delgado (2003) apresentam a complexidade das relações e interdependências entre a família e a instituição educativa.

Na pesquisa realizada, a escolha das famílias pela educação das crianças pequenas em contextos coletivos apresenta-se como uma possibilidade de *socialização compartilhada* em que as crianças encontram *De tudo um pouco para eles aprenderem e se acostumar com outras crianças, brincar*. Também agregado a este sentido de educação, o cuidado apresenta-se como uma dimensão fundamental. As experiências das relações entre famílias e as instituições educativas apontam para os sentidos de enfrentamento de valores e culturas, falta de comunicação e trocas e, principalmente, a compreensão da escola de que complementar a educação das famílias é completar o que está faltando, isto é, conhecer, diagnosticar, determinar, qualificar valores e completar carências. Algumas falas das professoras e das famílias apontam para o viés e o revés desta relação.

Enquanto uma das mães da pesquisa fala do estereótipo que a escola constrói em relação às crianças e aos jovens moradores da periferia, da dificuldade de entrar na escola porque ela permanece fechada, a professora de seu filho fala sobre a dificuldade de se relacionar com as famílias. O menino ingressa com seis anos no Ensino Fundamental; tanto ele quanto sua professora e sua família estão vivenciando as dificuldades de manter uma relação próxima, de troca, de encontro, expressos pela professora como *Eu não sei nada da família*.

As relações das escolas com as famílias geralmente são marcadas só por eventos, como a festa das mães e dos pais, e também, brevemente, na entrada e na saída da escola, como foi enfatizado por outra mãe, quando fala de sua ida à escola da filha para contar uma história no dia das mães, e pela professora de sua filha, ao destacar as formas que a escola oportuniza à integração dos pais, como nas festas e nos projetos desenvolvidos.

As relações entre família e escola estão submetidas a um projeto escolhido e elaborado por ambos. Estar aberto preconiza que os portões precisam estar abertos à comunidade, os horários de atendimento precisam ser flexíveis e de acordo com as necessidades das famílias, os projetos também precisam ser construídos juntos, as famílias podem estar incluídas na gestão da escola, a escola precisa estar agregada ao contexto da comunidade. Estas e outras experiências foram vivenciadas por mim junto com as famílias, e posso concluir que, por mais que nos discursos as escolas se digam abertas, elas permanecem fechadas e com muitos estereótipos em relação às famílias e à comunidade.

A instituição de Educação Infantil, como *modo de existir e educar as crianças*, articulando as dimensões de socialização e cuidado tão preconizadas pelas famílias, precisa estar atenta para estes sentimentos que ecoam da comunidade e de seus profissionais, como bem problematiza uma professora:

Eu acho que a escola, quando a gente trabalha com camadas populares, a escola tem uma visão de que ela é que tem uma educação correta e as famílias não têm. O nosso grande desafio é romper com isto. (...) A escola vai ter que deixar de ser o centro pra ouvir. Eu acho que este é o grande desafio. Fazer com que estas famílias tenham liberdade de estar dentro da escola e de se pronunciarem. O que acontece: a escola faz uma reunião, a nossa linguagem é uma, dos pais é outra, então os pais não entendem metade das coisas que se falam nas reuniões. A escola se planeja muito pouco pra receber a família, quando a escola se planeja é pra fazer cobrança (...) Só pode ser complementar quando a gente tiver esse tipo de relação, tem que ser uma relação humana, não só profissional.

Penso que as análises críticas enunciadas durante a entrevista com a professora apontam para a dissonância nas relações família e escola. A experiência da pesquisa me levou, como professora do curso de Formação de Professores, a um encontro com os diferentes protagonistas que fazem parte da complexida-

de escolar. Ao andar pelo bairro, ao estar nas casas com crianças e suas famílias, com as idas e vindas das escolas, conversas e entrevistas com pais, crianças, professoras, agentes comunitários de saúde, líder comunitário, compreendi que é urgente procurar estratégias e possibilidades para estabelecer um elo entre o contexto escolar e o contexto familiar.

Os sentidos da educação das crianças pequenas em contextos coletivos são problematizados pelas famílias pesquisadas, em especial quando sua experiência está calcada numa política educativa homogênea, isto é, ou *isto* – *creche* ou *aquilo* – *pré-escola*. A partir das lógicas e culturas das famílias, são apontadas diferentes possibilidades de um projeto educativo para compartilhar a educação da pequena infância.

Cabe pensar como estabelecer estratégias que vão ao encontro da proposta hoje existente. Embasada pelos estudos de Thin (2005), pela experiência vivida na pesquisa e em especial a partir de minha trajetória pessoal e profissional, acredito na possibilidade de se estabelecer como eixo da relação contexto familiar e contexto escolar o princípio da *confrontação*, isto é, a perspectiva de articulação entre os dois conjuntos de lógicas no sentido de conhecer, relacionar, trocar, dialogar, compreender, sentir, desejar, aprender, brincar, ouvir, limitar, punir, acolher, experimentar, preocupar, assistir, zelar e sonhar.

A Educação Infantil, caracterizada pela especificidade do momento de desenvolvimento das crianças, precisa incluir no projeto educativo possibilidades e estratégias de encontro e diálogo entre as lógicas familiares e escolares. A educação, como um investimento e como uma possibilidade de *ser mais*, quando compartilhada pelas famílias numa instituição, abre a possibilidade de tornar as crianças membros ativos na comunidade, e a comunidade responsável pelas crianças.

Abrir as instituições é muito mais do que abrir portões e vagas; significa estar aberta à infância e a toda potencialidade que advém de sua história, de sua cultura e de suas famílias. Meu encontro com esses protagonistas leva-me a concluir que, na formação de professores, é necessário construir uma pedagogia do encontro, promovendo situações relacionais e compartilhadas entre escola, formação de professores, comunidade e famílias.

Nos contextos familiares, vivenciei uma educação baseada em princípios, como flexibilidade, cuidado, liberdade, socialização, aprendizagens, brincadeiras, comunicação e relações sociais das crianças com os adultos, todos integrantes do grupo social que denominei contexto familiar. As famílias apontam possibilidades para além do *isto* ou *aquilo*, mas, enquanto não passarem de ideias, proposições, é preciso encontrar no contexto da creche e da pré-escola a possibilidade de uma *melhor acolhida* das crianças e de suas famílias.

Acredito que a maior contribuição desta pesquisa foi entrar para o rol das que questionam a universalidade dos conceitos de infância, família e educação das crianças pequenas, dando voz aos sujeitos que constituem os contextos

familiares e reconhecendo o que sabem e dizem de si, de sua cultura e de suas realidades, lógicas e estratégias na educação de seus filhos.

Recebido em abril de 2010 e aprovado em setembro de 2010.

Notas

- 1 Argumentos apontados no *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente*. Brasília, 2002.
- 2 A questão do capital humano e as premissas das agências multilaterais é muito bem argumentada nos artigos de Penn (2002) e Rosenberg (2002).
- 3 Movimento denominado FUNDEB PRA VALER, articulado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e diferentes movimentos sociais. A intensidade do movimento mobilizou a Câmara e o Senado Federal para aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), incluindo a educação de zero a três anos, que não integrava a primeira proposta de emenda à Constituição encaminhada ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo Federal em junho de 2005.
- 4 Exemplo verificado na implementação do PIM (Primeira Infância Melhor) no bairro Cidade de Águeda, como única política de atendimento às crianças pequenas, num bairro em que, a partir de uma pesquisa da Secretaria da Saúde do Município, habitavam em torno de quatrocentas crianças de zero a seis anos.
- 5 Estas estratégias envolviam necessariamente alguém da família que permanecia responsável pelos cuidados das crianças; inicialmente, foi uma jovem tia, depois um tio que estava desempregado e, por fim, a avó, que estava em licença de saúde, mas, como diziam, *Sempre alguém da família*.
- 6 Dados do Censo Escolar 2004, MEC/INEP registram que em Rio Grande, em 2004, havia aproximadamente 27.079 crianças de zero a seis anos, sendo que a oferta na rede pública (estadual e municipal) na cidade para esta faixa etária era de 4.063 vagas, isto é, o atendimento público abrangia apenas 15% das crianças pequenas.

Referências

- ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Para Além do ou “Isto” ou “Aquilo”**: os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. São Paulo: Campus, 1992.
- BONAMIGO, Euza Maria de Rezende. Lares Vicinais em Porto Alegre. Avaliação de um programa para crianças de 0 a 6 anos de idade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.51, p. 33-45, nov.1984.

DELGADO, Ana Cristina Coll **Toma-se Conta de Crianças**: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar. Niterói: UFF, 2003, Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2003.

DIDONET, Vital. A importância da educação nos primeiros anos de vida. In: **Anais do Simpósio Educação Infantil**: Construindo o Presente. Brasília: UNESCO, 2003.

FERRY, Luc. **Famílias, amo vocês**: política e vida privada na época da globalização. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FONSECA, Claudia. Criança, Família e Desigualdade Social no Brasil. In: RIZZINI, I. (Org.). **A Criança no Brasil Hoje**. Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1993, p. 113-132.

FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUSA, E. (Org.). **Psicanálise e Colonização**: Leituras do Sintoma Social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 255-274.

HADDAD, Lenira; JOHANSSON, Jan-Erik. A Pré-Escola Sueca: A História de Um Sistema Integrado de Cuidado e Educação. **Cadernos Cedes**. Grandes Políticas para os Pequenos. Educação Infantil. 1995, n. 37, p. 45-61.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** São Paulo: Boitempo, 2002.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As Relações Creche-Famílias – um estudo de caso**. Florianópolis: UFSC, 1997. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Politização contemporânea do feminino e da maternidade**: a construção de um argumento. Porto Alegre, 2004, 6 folhas (Texto digitado).

MUSATTI, Tullia. Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. In: MONTOVANI, Susanna; BONDIOLI, Anna. **Manual de Educação Infantil**. De 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 189-201.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A Feminização no Mundo do Trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

NÖRNBERG, Marta. **Cuidem Bem do Meu Filho**. A ética do cuidado numa instituição filantrópica. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação: UFRGS, Porto Alegre, 2002.

PENN, Helen. Primeira Infância: A visão do Banco Mundial. Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, março, 2002.

ROCHA, Eloisa; ACIRES, Candal. Infância e Educação: Delimitações de um Campo de Pesquisa. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto: Afrontamento, 1994.

ROMANELLI, Geraldo. Questões Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas Sobre Famílias e Escola. In: ZAGO, Nadir. CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. (Org.). **Itinerários de Pesquisa**. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Anped**. Campinas/SP, n. 16, 2001.

ROSEMBERG, Fulvia. **Políticas Educacionais e de Gênero**. Palestra de Abertura do Ano Letivo da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, março de 2002.

ROSEMBERG, F. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, março, 2002.

SABOIA, João; SABOIA, Ana Lucia. **Condições de Vida das Famílias com Crianças até 6 Anos**. Pesquisa sobre padrões de vida. 1ª infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

SARTI, Cynthia Andersen. **A Família como Espelho**. Um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2005.

THIN, Daniel. Quartiers Populaires. L'école et le Families. **Bairros Populares: a escola e as famílias**. Universidade de Lyon II. Tese de Doutorado, 1998. Tradução Ramon Correa de Abreu. FaE/UFG. (Texto digitado).

Simone Santos de Albuquerque é professora doutora do Instituto de Educação da FURG, Rio Grande, RS, Brasil, coordena o NEPE (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos). É membro da Coordenação Colegiada do Fórum Gaúcho de Educação Infantil.

E-mail: simonealbuq@terra.com.br