

EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS LÓGICAS E CULTURAS DOS CONTEXTOS FAMILIARES

Simone Santos de Albuquerque¹

RESUMO;

O presente artigo apresenta a discussão sobre o paradoxo que encontra-se as políticas públicas educativas para as crianças pequenas no que se refere ao discurso do ordenamento legal, a realidade do atendimento a partir de dados de pesquisas realizadas, e principalmente através de estudo 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. Neste sentido, o estudo apresenta a importância de reconhecimento da análise da prática efetiva dos relacionamentos e interações sociais entre famílias e crianças como possibilidade de reconhecimento de outras lógicas, da criação de novas alternativas, em detrimento da fixação em um “ideal” ou modelo “hegemônico”, que é o que tem caracterizado o campo científico na área da Educação Infantil. Portanto, a lógica cultural familiar está associada a uma “obrigação moral” em que a família não deseja delegar, mas sim compartilhar, criar laços, socializar-se, junto com as crianças, apresenta-se a possibilidade de pensar para além dos modelos existentes de creches e pré-escolas, oportunizando à educação infantil tornar-se efetivamente uma tarefa pública socialmente compartilhada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Contexto familiar. Políticas públicas

¹Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG/RS. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- PPGEDU/UFRGS. Coordenadora do Núcleo de Estudo em Educação de Zero a Seis Anos- NEPE/FURG. Membro do Fórum Gaúcho de Educação Infantil – simonealbuq@terra.com.br

Paradoxo Brasil:- 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) 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 (p.1)

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), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) e Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS 8.742 de 7.12.93). Todas estas leis integram princípios de igualdade, embora os dados sobre atendimento à criança de zero a seis anos revelam 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 efetiva mudanças concretas e cria-se novas práticas sociais. Bobbio(1992) afirma que vivemos um problema em relação aos direitos, sendo que a questão não é elaborar cada vez, aos declarações específicas e detalhadas, mas viabilizá-las em relação a sua efetividade. Segundo o autor é uma questão política levando a necessidade muito mais do que justificar a existência da lei, mas garantir a proteção.

Desde promulgada a LDB 9394/96 a Educação Básica é composta pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Sendo “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” (Art.29)

Apesar da educação estar extremamente vinculada a outras práticas sociais, como saúde e assistência social, podemos compreender a desarticulação e desintegração de projetos e políticas destinadas às crianças e suas famílias, ainda a fragmentação é mais evidente é entre as áreas da assistência social e educação. Mas também, já é histórico, desde o I Simpósio Nacional de Educação Infantil em 1994, que é recomendado uma política de educação infantil aliada a uma política para a família, integrada a uma política mais global de emprego, renda, assistência e saúde. Também, a necessidade de uma de integração entre as três esferas de governo, federal, estadual e municipal, bem como de seus ministérios e secretárias, poder construir política integrada, principalmente uma política de creche que leve em conta as necessidades das famílias e as diferenças regionais, locais da população.

Tem sido muito presente a idéia do compartilhamento entre o Estado e as famílias em relação a educação das crianças de zero a seis anos, bem como a integração das políticas assistenciais, saúde, educação, emprego e renda em diferentes âmbitos governamentais, um dos caminhos para superar as dificuldades. Será esta uma possibilidade para o Brasil de superação do paradoxo, entre as leis, os discursos e as realidades que hoje se encontra a educação infantil?

Os discursos que fundamentam os direitos

Entre os diferentes discursos que reconhecem a educação infantil como um direito das crianças estão os debates no campo 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 na promoção de igualdade de oportunidade 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 através das múltiplas interações sociais: criança/criança- criança/adultos,... Como espaço coletivo de cuidado/educação a instituição deverá promover experiências enriquecedoras, elaboradas por profissionais qualificados, portanto, compreende-se que a “qualidade destas interações” são diferenciadas.

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

È 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, YOUNG, BROOKS, ET AL., 1975; BECKER, 1977). (p. 191)

Vital Didonet² argumenta e justifica o discurso científico e político reiterado no Brasil em relação a 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, obrigação legal e responsabilidade governamental em exercê-la, produz resultados educacionais significativos, sustentada pelas ciências ao desvelar a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento, essencial na aprendizagem e na formação da pessoa, como existência de benefícios sociais e econômicos significativos sendo direito da criança.

Também as discussões do campo econômico no que se refere ao reconhecimento do “capital humano”³ também tem corroborado para considerar a importância de uma educação qualificada na primeira infância. Os discursos tanto do Banco Mundial como das agências multilaterais são unânimes em considerar que a

² Argumentos apontados no Simpósio Educação Infantil: Construindo o presente. Brasília, 2002.

³ A questão do Capital Humano e as premissas das agências multilaterais, é muito bem argumentada nos seguintes artigos: PENN, Helen. Primeira Infância: A visão do Banco Mundial e ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. Ambos em: Cadernos de Pesquisa, n.115, março, 2002.

cada dólar investido na educação da primeira infância são sete dólares economizados em projetos sociais no futuro.

Durante o Primeiro Simpósio Internacional da Primeira Infância⁴ o economista James Heckman, prêmio Nobel de Economia, defendeu a “transferência de recursos governamentais e privados na implementação de programas que interfiram no ambiente das famílias vulneráveis como forma de evitar a formação de maus alunos, futuros desempregados e criminosos”. Este estudioso considera que estes programas devem ajudar às famílias a desempenhar na educação dos filhos seja por dificuldades financeiras e culturais. Portanto, o ilustre economista faz uma defesa feroz em programas de ensino na primeira infância, que tenham como foco as famílias, em especial àquelas em situação de pobreza.

Rosemberg (2002) ao analisar as orientações do Banco Mundial sobre a Educação Infantil e sua incorporação 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” (p. 57)

No Brasil os fóruns em defesa dos direitos das crianças (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil- MIEIB, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente- COMDICA, CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, entre outros...) tem lutado pelo direito à educação infantil em instituições educativas de qualidade, em especial para as crianças pobres que são as que mais sofrem as desigualdades na primeira idade. Atualmente as mobilizações⁵ pela aprovação do FUNDEB incluindo a Educação Infantil e principalmente a regulamentação do valor custo-aluno qualidade tem sido motivo para uma luta intensa destes movimentos, já que historicamente o problema crucial no que se refere ao atendimento na educação infantil é a questão do financiamento.

⁴ Ver em www.saude.rs.gov.br/ e-mail: primeirainfanciamelhor@saude.rs.gov.br

⁵ Este movimento “FUNDEB PRA VALER” tem sido articulado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e diferentes movimentos sociais. A intensidade do movimento tem mobilizado Câmara e Senado Federal para aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) incluindo a educação de zero a três anos, excluída na primeira PEC proposta pelo governo federal em junho de 2005 quando foi encaminhado. O projeto até junho de 2006 já havia incluído a creche, mas não havia sido votado no plenário da Câmara

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

As realidades: Educação Infantil no Brasil, um desafio para o Terceiro Milênio

No ano de 1980, Irene Rizzini⁶ organizou um livro com diferentes pesquisas e abordagens teóricas que procurou explicitar e disseminar os conhecimentos produzidos a cerca das diferentes infâncias e suas realidades em nosso país. Aponta o paradoxo que vivem as crianças brasileiras, pois “(...)o Brasil destaca-se pelo expressivo avanço social no campo da legislação para menores e, ao mesmo tempo, exhibe os mais lastimáveis índices mundiais de mortalidade infantil, analfabetismo, evasão escolar, prostituição infantil e violência contra crianças e adolescentes” (p.13) Ao falar da intenção do livro no prefácio afirma que “o país só verá melhores dias, traduzidos em condições dignas de vida para suas crianças, à medida em que a sociedade redirecione as forças políticas e canalize, efetivamente, parte da riqueza nacional em investimentos sociais” (p.14)

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

Apesar de termos afirmado o direito à Educação Infantil a mais de uma década, quando falamos da Educação Infantil, no direito à educação das crianças de zero a seis anos, na prática cotidiana o que temos vivenciado é a procura pelas famílias por diferentes modalidades de cuidado/educação dos seus filhos pequenos pois o Estado não tem cumprido seus princípios legais de uma política pública educativa para as crianças de zero a seis anos. Presenciamos as diferentes esferas do 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) revelam 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. (p.45)

⁶ Rizzini, Irene (org.) A Criança no Brasil Hoje: Desafio Para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

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 e 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 após 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 pré-escolas no sistemas de ensino

Os resultados da PNAD/IBGE de 2003, revelam que apenas 37,7% do total de crianças de zero a seis anos freqüentam uma instituição de educação infantil. Quando considerada a população de 4 a 6 anos, a taxa de freqüência à instituição é de 68,4%; e, quanto à população de 0 a 3 anos, esse percentual é de apenas 11,7%.

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 ½ salário mínimo per capita. Barreto (2002) observa que na educação infantil :

A desigualdade de acesso é fortemente sentida, especialmente quando se considera a renda familiar das crianças atendidas. Se na classe de maior renda (acima de 5 salários mínimos per capita), conforme os dados da PNAD/99, 32,5% das crianças de zero a três anos já freqüentam creche, na de menor renda (menos de ½ salário mínimo), a cobertura não chega a 6%. Das crianças de 4 a 6 anos, de famílias de maior renda, cerca de 90% já freqüentam pré-escola ou ensino fundamental; para as de menor renda, este percentual é de apenas 50%(p.6).

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 coleta dos pelas PNADs. As análises revelaram um ligeiro aumento da taxa de escolaridade entre 1995 e 1999 das crianças de 0 a 11 anos, uma redução sensível de crianças de 7 a 11 anos na Educação Infantil (69,7%), o aumento gradual de crianças de

5 e 6 anos freqüentando o ensino fundamental, pequeno aumento de crianças de 0 a 6 anos freqüentando 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 apresentam que existem no Brasil 23 milhões de crianças de zero a seis anos, sendo que freqüentando a Educação Infantil segundo dados do MEC/INEP em 2001, são 16,7% em creches, 73,4% em pré-escolas e 9,9% em classes de alfabetização.

A primeira etapa da pesquisa “Caracterização da Educação Infantil no Município do Rio Grande”, revelaram que menos de 5% das crianças de zero a três anos eram atendidas em instituições públicas de educação infantil. Este fato motivou o Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos a realizar o estudo da “Demanda Por Creches no Município do Rio Grande”, com o objetivo de mapear a realidade da Educação Infantil na comunidade Riograndina. Tal estudo fez parte da pesquisa de Caracterização, realizada por este núcleo desde 1997.⁷

Para a realização desta investigação “Demanda Por Creches e Pré-Escolas” foram realizados um total de 951 questionários abrangendo 21 bairros de pontos diferenciados, sendo que muitos estão localizados em zonas periféricas do município do Rio Grande. Os resultados revelaram que 26% das crianças de zero a seis anos das famílias entrevistadas freqüentam creches e pré-escolas e 74% das crianças não freqüentam algum tipo de instituição educativa. Evidenciando o atendimento na faixa etária de zero a três anos, a realidade é ainda mais complexa, pois 95% crianças não freqüentam instituições educativas.

No Censo do IBGE/2000 em Rio Grande residem 12.639 crianças de zero a três anos, 3.452 de quatro anos e 6.377 entre 5 e 6 anos. Acredito que mesmo os dados coletados pelo NEPE em relação a demanda sejam do ano 2000/2001, esta configuração não mudou, pois a ampliação do atendimento é muito pequena em relação ao número de crianças.

⁷ Fui responsável por esta pesquisa juntamente com as Profas. Maria Renata Alonso Mota e Ana Cristina Coll Delgado, desde o ano 2000, realizando a coleta de dados junto aos bairros da cidade nos anos 2000, 2001 e 2002. A análise da pesquisa foi concluída no ano de 2004 e os dados coletados apresentados em diversos seminários científicos na área da educação. A pesquisa estava vinculada ao NEPE(Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos) grupo de estudo cadastrado ao CNPq.

Os argumentos no que se refere as leis, os discursos científico, político e econômico, bem como os dados das realidades, brasileira e riograndina, 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 a freqüentar instituições educativas de qualidade. Pois como já foi enunciado os índices revelam que são as famílias que possuem crianças de 0 a 6 anos que vivenciam as condições de vida mais desfavorável, acarretando, para este grupo etário a posição menos vantajosa na sociedade brasileira, possuem 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, entre um discurso legítimo, científico e legal, que regulamenta e fundamenta em relação ao direito das crianças de zero a seis anos vivenciarem uma educação de qualidade em instituições educativas, e a realidade, onde milhares de crianças sem escola, suas famílias sendo culpadas ou 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 culturas dos contextos familiares e a educação das crianças pequenas.

Em recente pesquisa⁸ desenvolvida procurei conhecer e problematizar sobre a diversidade e complexidade das diferentes realidades 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 “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”.

⁸ Albuquerque. Simone Santos de. Para além do “Isto” ou “Aquilo”: Os Sentidos da Educação das Crianças Pequenas A Partir das Lógicas de Seus Contextos Familiares. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS,RS, Brasil, março, 2009. Esta tese foi orientada pela professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa- PPGEDU/UFRGS.

Durante os anos de 2006 e 2007, realizei uma imersão no bairro Castelo Branco II junto ao Programa Saúde da Família, conhecendo a diversidade dos contextos familiares do bairro, sendo realizado 48 entrevistas procurando conhecer a realidade vivenciada no bairro, bem como as estratégias de cuidado e educação em relação aos seus filhos pequenos. Após este mapeamento da diversidade, foram escolhidas seis famílias para a realização da pesquisa, portanto, entre janeiro de 2007 e 2008 vivenciei com as famílias o cotidiano e todas as relações que envolvem a educação das crianças pequenas.

Devo salientar um aspecto extremamente necessário para esse processo de inserção que foi o planejamento constante da pesquisa, sendo necessária a coordenação dos locais, dias e horários para visitar, transitar, percorrer. Mesmo havendo um planejamento e acordos estabelecidos com as famílias,.

Construir esta capacidade de “aprender a viver com eles” se fez necessária durante todo o tempo da pesquisa. Foi um exercício constante e coletivo, muitas vezes diferentes olhares, vozes, sujeitos e histórias: *Tu não precisa ter medo, aqui é assim mesmo! O que tu achou que seu Jorge queria nos dizer com aquilo? Eu fui e voltei de bicicleta até o centro, vou sempre!*⁹

Foram inúmeras as vezes que precisei sair de minha lógica de compreensão do mundo para tentar compreender a partir da lógica das pessoas com quem estava convivendo. Inicialmente transparecia o medo de trilhar pelo bairro, da compreensão dos sujeitos sobre nossa pesquisa, das estratégias que escolhia para as visitas, entre outras inúmeras questões que só através das interações coletivas durante o processo de pesquisa é que pude olhar além de minha própria e restrita compreensão do mundo.

Penso que a pesquisa qualitativa que tem por “objetivo que sua prática possibilite uma melhor compreensão sobre os comportamentos e experiências humanas na perspectiva de reconstituir o processo pelo qual as pessoas constroem os seus significados e descrever em que consistem esses mesmos significados (BOGDAN e BICKLEN, 1997, p. 70) foi a melhor escolha para o desenvolvimento da exploração destes novos cenários.

Portanto, penso que a escolha da metodologia de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico foi ao encontro das necessidades e expectativas da pesquisa e das pesquisadoras, alertas para um olhar que não se centrasse na falta, na privação, na negatividade, mas no que é particular, singular e específico naquele contexto.

⁹ Todas as falas apresentadas em itálico são referentes aos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa de campo ocorreu no período de janeiro de 2007 a janeiro de 2008¹⁰, sendo realizada diretamente no bairro, nas casas e nos demais contextos vividos pelas crianças e suas redes familiares. Convivemos com as famílias em suas casas, passeamos pelo bairro, visitamos familiares, cultos e grupos da igreja, escolas, cursos na igreja, cotidiano da casa e do trabalho, idas e vindas das escolas, durante a semana, finais de semana, feriados, durante o dia e até mesmo à noite.

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 estratégias de cuidado/educação que estes grupos familiares encontram para seus filhos frente à ausência do Estado (políticas públicas para as crianças pequenas)? Q

Quais os significados sobre o que é um bom cuidado/educação para seus filhos têm estes grupos familiares?

Quais valores, sonhos, desejos, dificuldades que permeiam as estratégias e culturas educativas destes familiares com relação aos seus filhos?

Entre outras questões que foram emergindo no contexto pesquisado e que se articulavam à problemática de pesquisa: Por que mulheres jovens “escolhem” cuidar e educar seus filhos quando pequenos? Por que avós, que tiveram seus filhos na creche, hoje priorizam o cuidado pessoal dos netos? O que leva uma família extensa realizar um intenso rodízio para o cuidado e educação das crianças pequenas, não deixando sair a educação do ambiente familiar? Em que momento as mães acham que podem ir trabalhar e “deixar” os filhos aos cuidados de “outros”? Por que diante de uma situação de miserabilidade, a família diz que a mulher não precisa trabalhar e sim cuidar dos filhos pequenos?

Fatores e lógicas que envolvem essas e muitas outras “escolhas” foram problematizadas no decorrer do trabalho. Assim, a pesquisa procurou levar em consideração aspectos importantes definidos por André (2001) no que se refere à pesquisa etnográfica, como o papel da teoria na construção de categorias, a necessidade de respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do

¹⁰ Ao final do capítulo, elaborei um cronograma do processo de pesquisa para a visualização do leitor da temporalidade dos processos metodológicos vivenciados.

outro), o estranhamento¹¹ (esforço deliberado do familiar como se fosse estranho) e o desenvolvimento do campo com uma observação planejada e instrumentos de registros muito bem elaborados, os quais serão evidenciados de forma analítica e descritiva no decorrer deste texto.

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.

Pretendo que esta pesquisa percorra um caminho neste sentido, de compreender as diferenças dentro de um contexto particular, articulando-as com o contexto social, cultural, político e econômico mais amplo e complexo. Acredito que estudo poderá contribuir para os desafios enfrentados pelas políticas públicas de educação infantil neste terceiro milênio.

Considero que esta pesquisa contribuiu para a análise da prática efetiva dos relacionamentos e interações sociais entre famílias e crianças como possibilidade de reconhecimento de outras lógicas, da criação de novas alternativas, em detrimento da fixação em um “ideal” ou modelo “hegemônico”, que é o que tem caracterizado o campo científico na área da Educação Infantil.

Cláudia Fonseca(1999) problematiza as questões da diferença num país com realidades tão diversificadas e, na maioria das vezes, tão desiguais e problematiza a contribuição das pesquisas neste sentido:

A tensão entre o ideal igualitário e a realidade da diferença perpassa a nossa análise, como perpassa a sociedade em que vivemos. Entre a arrogância totalitária (que desqualifica tudo que é diferente) e a complacência paternalista (que aceita a diferença como parte da ordem natural), percorremos um caminho difícil à procura da justiça social. Não existe uma resolução tranqüila. No entanto, parece-nos que existem princípios metodológicos para melhor lidar com a situação. Em primeiro lugar, definir e entender as diferenças. Conhecer “outras” lógicas é certamente um dos grandes desafios de comunicação da sociedade atual(...) Em segundo lugar, situar nossa lógica como uma entre outras. Reconhecer a “historicidade” de nossas próprias percepções sobre trabalho, lazer, infância, família e, por conseguinte, aceitar questioná-las são pistas que abrem para o diálogo. Em terceiro lugar, entender

¹¹ Fonseca (1999) considera estranhamento o que é especificamente desconhecido em algum acontecimento no campo.

as diferentes percepções como parte inter-relacionadas de uma mesma configuração cultural (...) descolonizando os conceitos pré-definidos e construídos(...) podem contribuir para uma análise social e- eventualmente- para a formulação de políticas que respondam às necessidades da justiça social na complexa realidade brasileira” (p.270,27)

Até quando as famílias serão culpabilizadas? Até quando continuarão recebendo programas de intervenção nas suas lógicas educativas? quais os fundamentos destes programas? È isto que as famílias desejam, precisam, procuram? A forma que educam seus filhos será tão “descomprometida” quanto a formação dessas crianças? O discurso da limitação, da falta, da carência será sempre uma boa justificativa? Quais as alternativas e estratégias utilizadas na educação de seus filhos pequenos quando o Estado é tão ausente? Como constróem suas estratégias e culturas educativas? O que consideram como “o melhor” para a educação de seus filhos pequenos?

A educação das crianças pequenas

A creche e a pré-escola de turno integral e/ou parcial é importante, é 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 a uma 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” (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 da 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, o presidente da associação sugere que 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 em relação 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, e seu status permanece vinculado aos cadastros do governo como acontecia num dos contextos pesquisados.

Em vários momentos de nossa conversa ele exemplifica seus projetos na associação através 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 idéia também é compartilhada por um dos pesquisados ao falar sobre suas críticas ao bairro e de 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 perspectiva sonhada por este sujeito da pesquisa, , com certeza é almejada por muitos e, para isso, precisa de um planejamento. As escolas, os postos de saúde, os programas assistenciais, as associações de bairro, precisam estar integradas num projeto que vise ao bem-estar de todos, a começar pelas crianças pequenas e suas famílias.

A pesquisa aponta para a idéia de integração entre os diferentes sistemas (educação, saúde, assistência social, trabalho, esporte e lazer). Reconhecer as crianças como sujeito de direitos, a exemplo das políticas da Suécia, é defender

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 (HADDAD,1995,p.49).

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 Melhor¹², Família Brasileira Fortalecida, consideradas políticas complementares à educação e que, 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 e a integração 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 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 das que atualmente nos encontramos.

As pesquisas (ALVES E ANTUNES, 2004; 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: terceirizados, sub-contratados, 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 que este processo é contraditório, já que é marcado pela inserção positiva na mulher no mundo do trabalho, mas negativa pela precarização, intensificação e ampliação das formas e modalidades de exploração do trabalho feminino.

Os homens e as mulheres com quem convivi na pesquisa viviam situações de precarização do mundo trabalho; a realidade imposta leva a idéia 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

¹² 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 400 crianças de zero a seis anos.

oportunidades de socializar as mulheres (avós, mães, tias, meninas cuidadoras) que são responsáveis pelo cuidado e educação das crianças pequenas no âmbito privado de suas casas. Durante a pesquisa, de diferentes formas, enunciaram o desejo de compartilhar idéias, preocupações, sentimentos, incertezas e desejos de qualificar-se 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 a “maternidade”. Esta experiência no bairro foi desenvolvida pelos agentes de saúde no planejamento familiar e que também consideram que, a partir do ambiente informal, *elas 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”.

Neste sentido, os próprios agentes apresentam idéias “*é um projeto meio ousado (todos falam juntos novamente), a gente quer juntar a feira de economia com o esporte solidário, já pras mulheres fazerem um trabalho. A gente quer ver se leva livro, e coisas pra eles brincarem*”

Os agentes de saúde juntamente com a associação de bairro apresentam possibilidades, considerada hoje uma forma de inclusão daqueles que não participam do mercado formal de trabalho, e começam a realizar atividades dotadas de um sentido útil e social. Segundo Alves e Antunes (2004),

devemos reiterar que essas atividades são funcionais ao sistema, que hoje se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados. Com o desmonte do *Welfare State* e dos direitos sociais adquiridos ao longo da vigência da sociedade capitalista, essas atividades acabam suprindo em alguma medida as lacunas sociais que foram se abrindo. Como mecanismo minimizador do desemprego estrutural, elas cumprem uma função, ainda que limitadíssima. Porém, quando são concebidas como um momento efetivo de transformação social, convertem-se, em nosso entendimento, em uma nova

forma de mistificação, que imagina ser capaz de alterar o sistema de capital em sua lógica, processo este que, sabemos, é muito mais complexo (p.340).

Mesmo tendo clareza da complexidade das questões macrossociais que se encontram famílias e crianças, considero interessante as alternativas que emergem dos contextos vividos, que não são efetivas de mudanças estruturais, mas podem apontar caminhos até então não previstos pelas políticas públicas, como a articulação entre trabalho e formação para mulheres e educação coletiva para as crianças e jovens, formato que integraria secretarias da assistência, trabalho e educação.

No contexto investigado, ao provocar a circulação e 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”. Talvez a preocupação possa se tornar uma reflexão: Qual a responsabilidade frente às crianças, cachorros e mulheres grávidas de nossa comunidade?

Luc Ferry (2008), 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” (p.114).

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.

As lógicas de educação das crianças pequenas estão circunscritas pelas histórias e disposições construídas pelos adultos no decorrer de sua trajetória de vida; portanto, as lógicas e culturas deste estudo foram compreendidas a partir do que cada contexto familiar apresentava o que havia de singular em sua organização, procurando não separar “a família do conjunto de forças macrossociais que afetam sua organização” (ROMANELLI, 2003).

Nesse sentido, procurei construir perfis que tratassem das práticas e lógicas de educação. Os perfis estudados apontam para dinâmicas singulares vividas, 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 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 extra familiar nos seis contextos pesquisados. Considero que a partir do estudo realizado, 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” ao modelo proposto pelo Estado e vigente para a educação das crianças pequenas, mas que 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 um dado importante para a reflexão desta tese a negação dos modelos existentes, como no caso 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 associada 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, nas relações estabelecidas com filhos e netos nos recasamentos e nos 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 existência, mas 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 cuidarem da casa e educarem os filhos” e, naquele ano da pesquisa, realizam movimentos de buscar um trabalho fora do espaço doméstico. A possibilidade de cuidar e educar os filhos quando pequenos seria uma forma de “empoderar-se” frente a um espaço social, como uma resposta a todo um contexto cultural que “exclui” dessas mulheres a possibilidade de inserção social através do trabalho na esfera pública, já que não possuem estudo e 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, e parece-me que as escolhas já estavam pré-definidas 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 pequenas*¹³.

Observei que as mulheres, ao perceberem que os filhos haviam crescido, isto é, *podiam se virar sozinhas* começam a aspirar a possibilidade de conciliar a vida

¹³ 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”*

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 pequenas¹⁴, assim como fatores subjetivos: os conflitos morais entre o 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.

A compreensão de que o melhor cuidado das crianças referido pelos pesquisados, também se vincula a uma compreensão de que é na família que se cuida melhor das crianças. Assim, cuidar da saúde, mantendo os cartões de saúde, protegendo as crianças de perigos, mantendo o portão fechado, cuidando da alimentação e das aprendizagens do cotidiano, das tarefas escolares, levando para passear, dando liberdade para brincar, ou até mesmo inserindo as crianças no cotidiano e na organização da casa, dando responsabilidades à elas, e até mesmo vigiando as brincadeiras e as amizades. Estas diferentes situações revelam que, no cotidiano da casa, as famílias preocupam-se e destinam um “investimento” na educação das crianças pequenas, atribuindo a si o melhor cuidado, temendo muitas vezes que estes valores e significados, tão caros a elas, muitas vezes não sejam compartilhados pelas instituições de educação coletiva.

É possível afirmar que, nos contextos familiares pesquisados, há uma preocupação com a educação das crianças, revelados em vários momentos e por diferentes sujeitos, mas que podem ser exemplificados no desejo que seus filhos *fossem mais* do que aquilo que ela e seu marido são.

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, ainda a cultura familiar de educação é legitimada por um Estado que pouco

¹⁴ Dados do Censo Escolar 2004, MEC/INEP apresentam 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 era de apenas para 15% das crianças pequenas.

compartilha esta responsabilidade, designando que as famílias permaneçam as únicas responsáveis pela educação das crianças.

Rocha (1994) 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 criança e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família" (p. 68)

Este estudo aponta para a necessidade de as famílias serem reconhecidas em sua potência e seus desejos, ao contrário dos discursos das carências, das culpabilizações, de políticas sociais e educacionais, em que a família possa realmente dividir a responsabilidade de educar as crianças pequenas com a sociedade e o Estado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, S. S. 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, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ALVES, G. ANTUNES, R. As Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, Julho de 2001.

BARRETO, A M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. Trabalho Encomendado pelo GT de Educação de Zero a Seis Anos, Anped, Caxambu, 2002.

BOBBIO, N. A era dos direitos. São Paulo: Editora Campus, 1992.

BOGDAN, R.C. ; BIKLEN, S.K. Investigação qualitativa em educação- Uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto Editora, 1997, 2.ed.

BONAMIGO, E.M. 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, A. C. C. Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar. Niterói(RJ): UFF, 2003. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2003.

DELGADO, A.C. MOTA, M.R. ALBUQUERQUE. S.S. de. Caracterização da Educação Infantil no Município do Rio Grande. 3 etapa. “Demanda Por Creches e Pré-escolas”. Relatório Final da Pesquisa. NEPE, FURG, RIO GRANDE, 2001. (digital)

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

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

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C.M.M. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, C. M. A Feminização no Mundo do Trabalho, Autores Associados, São Paulo, 2004.

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

FONSECA, C. Criança, Família e Desigualdade Social no Brasil. In: RIZZINI,I. (org.) A Criança no Brasil Hoje. Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Ursula, 1993.

_____. 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.

_____. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. IN: *Revista Brasileira de Educação*, N. 10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

_____. *Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2004.

HADDAD, L. e JOHANSSON, J. A Pré-Escola Sueca: A História de Um Sistema Integrado de Cuidado e Educação. In: *Cadernos Cedes. Grandes Política Para os Pequenos. Educação Infantil*. , n. 37,p45-61, 1995.

HEIDEGGER, M. *Tempo e Ser*. São Paulo: Abril, 1979. (Coleção Os Pensadores) p. 257

HECKMAN, J. *Simpósio Educação Infantil: Construindo o presente*. Brasília, 2002.

BRASIL . *Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS- Lei Federal n. 8.742/93*.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional.

MEYER, D.E.E. *Politização contemporânea do feminino e da maternidade: a construção de um argumento*. (digitado), 2004.

MUSATTI, T. *Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche*. In: MONTOVANI, S. ; BONDIOLI, A. *Manual de Educação Infantil. De 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PENN, H. Primeira Infância: A visão do Banco Mundial e ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. Ambos em: Cadernos de Pesquisa, n.115, março, 2002.

RIZZINI, I (org.) A Criança no Brasil Hoje: Desafio Para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROCHA, E.A.C. “Infância e Educação: Delimitações de um Campo de Pesquisa”. In: Educação, Sociedade & Culturas. Porto: Afrontamento, 1994.

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

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. Campinas/SP, Revista Anped, nº 16, 2001.

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

_____. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, n.115, março, 2002.

SABOIA, J.; SABOIA, A L. Condições de vida das famílias com crianças até 6 anos. Pesquisa sobre padrões de vida. 1ª infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

SARTI, C. A. A Família Como Espelho. Um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2005.

