

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA: ESTUDO DE CASO DE UMA
CRÉCHE CONVENIADA NA BAIXADA FLUMINENSE.**

JEFFERSON BRUNO CORONA

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E FAMÍLIA: ESTUDO DE CASO DE UMA
CRÉCHE CONVENIADA NA BAIXADA FLUMINENSE.**

JEFFERSON BRUNO CORONA

Sob a Orientação do Professor
Edson Miagusko

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais**, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Seropédica, RJ
Dezembro de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C822e Corona, Jefferson Bruno, 1982-
Educação Infantil e Família: Estudo de Caso em uma
Creche Conveniada na Baixada Fluminense. / Jefferson
Bruno Corona. - 2017.
62 f.: il.

Orientador: Edson Miagusko.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PPGCS, 2017.

1. Educação Infantil. 2. Terceiro Setor. 3. Família
. 4. Conflito. I. Miagusko, Edson , 1972-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. PPGCS
III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

JEFFERSON BRUNO CORONA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências Sociais** no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, área de concentração em

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: ___/___/___

Edson Miagusko. (Dr.) UFRRJ

Carly Machado. (Dr^a.) UFRRJ

Silene Moraes Freire. (Dr^a.) UERJ

As crianças refletem genuinamente o que vivem, expressam com verdade o que sentem e retribuem exatamente o que lhes é oferecido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar, pois sem ele não chegaria a lugar nenhum, tudo é sua permissão.

À minha coroa, orixás do candomblé que sirvo com muita gratidão. Em primeiro Oxalufan (oxalá) minha Cabeça; minha mãe Oxum; Xangô; Obaluaê e minha navalha Iemanjá. Sem esquecer-se dos meus exus Tranca Rua das almas e Maria Padilha do Cruzeiro das Almas.

A irmã Regina de Brito pela minha primeira oportunidade como Assistente Social e de desenvolver esta pesquisa, mesmo sem concordar muitas das vezes com seu desenrolar.

Ao meu orientador Edson Miagusko, por acreditar na minha proposta de pesquisa e entender minhas limitações como a falta de tempo e todas as orientações.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRRJ, especialmente à Carly Machado, por me propiciar momentos tão agradáveis em suas aulas e compartilhar de seu amplo conhecimento.

À minha família em especial aos meus pais. Ana Maria Bruno Corona e Orlando Corona, pelo apoio, entendendo minha ausência frequente.

À minha melhor amiga e incentivadora, Keiza da Conceição Nunes pelo ouvido atento e trocas de experiências acadêmicas.

Aos professores participantes da banca examinadora por aceitarem meu convite de bom grado e pelas contribuições que servirão para meu enriquecimento acadêmico, em especial a Silene Morais Freire.

À família Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida – IENSA, pelos dados fornecidos e inspiração para escrever sobre a temática.

Ao Serviço Social da UERJ que me estruturou para que chegasse até aqui.

“Nenhum ser humano chega civilizado ao mundo, é que o processo civilizador individual que ele obrigatoriamente sofre é uma função do processo civilizador social”. (Elias, 1994, p.15).

RESUMO

CORONA, Jefferson Bruno. **Educação Infantil e Família: Estudo de Caso de uma Creche Conveniada na Baixada Fluminense. Dissertação (Mestrado).** Instituto de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Estudo de caso em uma creche conveniada no espaço de “terceiro setor” em Queimados - Baixada Fluminense durante os anos de 2015 e 2016. O IENSA oferta educação infantil a 130 crianças de 02 a 05 anos e 11 meses de idade em período integral nas modalidades de creche e pré-escola. Com a análise dos dados de pesquisa foi verificado que a escolha da inserção de um filho em uma creche passa por questões de cunho pessoal e experiências vivenciadas. As entrevistas descreveram a ambiguidade entre a necessidade de trabalhar e a vontade de cuidar de seus filhos. Os relatos também evidenciam o fenômeno cada vez mais crescente de mulheres chefes de família. A questão da falta de vagas traz à tona algumas relações intrínsecas historicamente: a educação infantil como a ausência dos pais, poucos investimentos do Estado neste setor e a desvalorização de profissionais dessa área, que são majoritariamente mulheres. Acerca desse último ponto, não podemos deixar de destacar que esse serviço possui entraves e limites devido à questão de gênero. Depreendeu-se da análise que a confiança entre família e instituição é estabelecida com “o tempo”, no processo de partilhar o cuidado, ajustando expectativas e negociando diferentes concepções, valores e conhecimentos. Como mostraram os elementos da pesquisa, conflitos não explicitados nem conjecturados podem comprometer o cuidado da criança, que vivencia e entende quando as diferenças entre a creche e a família são focos de tensão.

Palavras-chave: Educação Infantil; Terceiro Setor; Família e Conflito;

ABSTRACT

CROWN, Jefferson Bruno. **Infantile Education and Family: Case Study of a Child Care Center in the Baixada Fluminense**. Dissertation (Master). Institute of Social and Human Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Case study at a "third sector" daycare center in Queimados - Baixada Fluminense during the years 2015 and 2016. The IENSA provides child education to 130 children from 02 to 05 years and 11 months of full-time modalities Kindergarten and preschool. With the analysis of the research data it was verified that the choice of insertion of a child in a day care center is due to personal issues and experiences. The interviews described the ambiguity between the need to work and the willingness to care for their children. The reports also highlight the growing phenomenon of female heads of household. The issue of lack of vacancies brings out some historically intrinsic relationships: child education such as the absence of parents, few State investments in this sector and the devaluation of professionals in this area, who are mostly women. Regarding this last point, we can not fail to emphasize that this service has obstacles and limits due to the gender issue. It emerged from the analysis that trust between family and institution is established with "time", in the process of sharing care, adjusting expectations and negotiating different conceptions, values and knowledge. As the research elements have shown, unconfirmed or uncontested conflicts can compromise the care of the child, who lives and understands when the differences between day care and family are sources of tension.

Key words: Early Childhood Education; Third sector; Family and Conflict;

LISTA DE ABREVIACÕES E SÍMBOLOS

CEASA- Central Estadual de Abastecimento

CMDCA - Conselho de Direito Municipal da Criança e Adolescente

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

FEBEM - Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor

FEEM - Fundação Estadual de Educação ao Menor

FMDCA – Fundo Municipal da Criança e Adolescente

FUNABEM - Fundação Nacional de Bem-Estar ao Menor

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação

LDB - Lei de Diretrizes Básicas da Educação

ONG -Organização Não Governamental

OSCIP –Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

SESC - Serviço Socialdo Comércio

SFB - Solidariedade França Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS.....	7
1 O ESTADO E SUAS APLICAÇÕES PARA O CRESCIMENTO DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL.....	11
1.1 A Crise dos 1970 e as Respostas Colocadas em Movimento.....	11
1.2 A Fragmentação da Sociedade Civil a Partir do Fetiche do Terceiro Setor.....	12
2 SENTIMENTO DE INFÂNCIA NA CONTEMPORANIEDADE.....	17
2.1 Breves Concepções Sociológicas	17
2.2 O Processo de Constituição das Instituições de Educação Infantil no Brasil.....	18
3 CENTRO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MUNDO DE RELAÇÕES NA PALAVRA EDUCAÇÃO.....	23
3.1 A realidade local e suas Interferências na Instituição Pesquisada.....	23
3.2 Histórico institucional e Proposta Pedagógica.....	27
3.3 Desafios Apresentados no trabalho como assistente social na Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida e sua relação com o Estudo de Caso.....	31
3.4 Discurso Religioso: Entre o Silêncio e a Discriminação.....	35
4 PERCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS RELAÇÕES ENTRE CRECHE E FAMÍLIA NO IENSA.....	41
4.1 A escolha da Creche	41
4.2 A conquista da Vaga	43
4.3 Relações de Confiança	46
4.4 Principais Divergências entre Profissionais e Famílias.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	61

1 INTRODUÇÃO

A complexidade da educação infantil aliada à multidimensionalidade do mundo globalizado tem impulsionado os pesquisadores da área educacional e afins a estudar e investigar a educação das crianças pequenas em seus diferentes aspectos. Apesar dos avanços em termos políticos, teóricos e metodológicos, faz-se necessário ampliar as discussões acerca da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças e as principais relações sociais que incidem nesta realidade. Logo, estas relações não são só a de crianças e espaço escolar como também todo o universo que envolve a creche e pré-escola que discorreremos nos capítulos subsequentes. Claudia Celeste Costa Menezes discorre sobre esta nova conjuntura:

“Nesse contexto de desenvolvimento, avanços e, também, retrocessos podemos afirmar que a educação infantil passa a ser um espaço educativo institucional, com uma especificidade própria, diferenciada da família, da escola formal e do orfanato, com objetivos direcionados para o desenvolvimento das atividades que envolvam saúde, cuidado e educação das crianças (MENEZES, 2008 p 15).

Em seu contexto histórico o jardim da infância foi criado na Alemanha em 1940 por Froebel, atendendo às crianças de 03 a 07 anos, contrapondo-se as demais instituições por ser detentor exclusivo de uma proposta pedagógica que visava a educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança.

Segundo Kuhlmann (2001) as primeiras iniciativas no sentido de uma escola de educação infantil no Brasil ocorreram no setor privado para atendimento às crianças da elite. No Rio de Janeiro foi fundado em 1875 o jardim de infância do Colégio Menezes Vieira e em São Paulo, em 1877, o da Escola Americana. No ano de 1896 foi criado, pelo setor público, o jardim-de-infância Caetano Campos para o atendimento às crianças da burguesia paulistana.

Entretanto, foi a partir de 1930 que o reconhecimento da demanda começou a ganhar formas mais exatas com o intenso processo de industrialização que o país passava. Neste período a mulher começa a assumir um novo papel na sociedade brasileira: a de mão de obra útil para as novas conquistas do capitalismo, que começava seu circuito no Brasil. Ainda que pautada pela hierarquização imposta pela cultura do patriarcado, a inclusão da mulher no mercado colaborou para a afirmativa das condições necessárias ao avanço da integração do Brasil às dinâmicas capitalistas em sua fase monopolista.

Para Oliveira (2007) o processo que envolve a Educação Infantil¹ tem desempenho fundamental para a formação da cidadania. O termo cidadania é eminentemente político e está ligado à nação que se está inserido. Segundo Costa e Mendes (1994) uma criança é cidadã desde seu nascimento, no entanto, não possui alguns deveres e direitos próprios de um adulto, que responde por suas ações e possui plena consciência de suas garantias e obrigações relativas à sua relação com o Estado e a sociedade. Assim, as crianças têm direitos específicos relacionados à legislação de seu país.

¹ Pela leitura do ECA, o acesso à educação infantil é universal, em que pese não haver obrigatoriedade dos pais em colocá-los na escola até os seis anos de idade. Pelo artigo 18º, a educação infantil deve integrar o sistema municipal de ensino. Dessa forma, fica evidente que os municípios deverão priorizar seus investimentos na educação infantil, sem prejuízo da oferta regular do ensino fundamental. Sabe-se que o poder público não assegura ainda o atendimento de 100% da demanda na educação infantil. Em razão dos dispositivos legais mencionados tem-se que gradativamente e de forma articulada com as demais políticas e programas haver um aumento no número de vagas na educação infantil, até que se possa atender plenamente a demanda neste nível de educação.

Os pequenos, que se encontram em uma fase de extrema importância na vida – a infância – passam a maior parcela do seu dia em uma escola, Instituição Governamental ou não Governamental, nas quais os primeiros passos no sentido da socialização são dados. Nessa direção, são reconhecidos como atores sociais e culturais, com percepções específicas, tendo individualidades que devem ser respeitadas. Segundo Martins Filho:

“(…) o reconhecimento da criança como ator social e cultural possibilita a construção de novos caminhos teóricos e metodológicos na educação infantil, capazes de romperem com a visão abstrata ou romântica da infância descontextualizada de sua inserção social. Isto implica em uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento das potencialidades infantis, na valorização das manifestações das crianças e na gradativa conquista de novas aprendizagens”. (Martins Filho, 2005, p 14, Apud Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, 2009, p 131).

Suzanne Mollo-Bouvier destaca que as idades segmentadas com suas definições específicas acarretam o crescimento rápido de Instituições em torno da infância, interferindo, dessa maneira, na forma com que se adequem à vida dos adultos ao qual estão ligadas.

“Cada idade, cada tempo, cada lugar, cada atividade da criança cria instituições específicas. Esta é mais uma oportunidade de insistir sobre a dimensão intencional de uma socialização que ocorre segundo um percurso institucional ritualizado e que obedece a uma dupla série de exigências; exigências sociais que ajustam a vida da criança em função da dos adultos e das necessidades do trabalho”. (Bouvier, 2005, p 396).

Cada instituição presente na vida da criança usa conhecimentos e competências de caráter psicológico e pedagógico, ou seja, o modo de socialização escolhido e a existência das instituições obedecem às hierarquias sociais, nas quais a família e a escola têm papéis fundamentais e distintos, mas que se complementam.

A pesquisa aponta que a família e a instituição de educação infantil têm funções partilhadas principalmente no que toca o cuidado e é nesta fase que esta relação de parceria começa a se estabelecer e se desenrolará até o fim do ciclo escolar. Quando uma família escolhe uma creche em específico está opinando automaticamente sobre a forma de cuidado e aprendizado que seu filho terá nos próximos anos de vida, fase de extrema importância para a formação de sua personalidade. Em específico, no IENSA, instituição escolhida para a pesquisa, os fatores que contribuem para essa escolha somam-se ainda à necessidade de trabalhar “fora” desses pais e de se manter o sustento da família, seguido pela boa relação institucional que a creche tem com a comunidade, o que transmite confiança aos pais.

A dissertação ora apresentada tem como título – “Educação infantil e Família: Estudo de caso de uma creche conveniada na baixada fluminense”. Partimos da hipótese de que este é um espaço complexo e contraditório se misturando à carência de investimentos públicos no setor, a falta de conhecimento do serviço adquirido pelos usuários e a complexa relação entre famílias e profissionais no que concerne o cuidado compartilhado.

A carência de investimentos públicos no campo da educação infantil em Queimados é notória. Primeiramente pelo quantitativo de instituições que ofertam o serviço: duas municipais e duas conveniadas para uma população estimada em 144.525 habitantes segundo o IBGE em 2016. O IENSA oferta (130 vagas); Iracema Garcia (60) e as duas municipais em um total (180).

O investimento financeiro repassado pela Prefeitura às conveniadas é firmado através de um contrato com duração de dois anos no qual cada criança recebe um valor específico

titulado de *per capita* de origem do FUNDEB² (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Atenção Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Esse Fundo foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006.

O valor *per capita* repassado pela Secretaria Municipal de Educação no ano de 2016 foi de R\$ 125,00 por criança (ao mês). No entanto, segundo a diretora Regina de Brito os gastos ultrapassam o valor de R\$ 400 por criança, o que obriga a instituição a recorrer a outros recursos para a manutenção do serviço. Ao final do ano passado foi pedido um reajuste de R\$ 125,00 para R\$ 295,00 reais com o seguinte argumento:

“Considerando que o valor atual não contempla todas as despesas realizadas pelas instituições conveniadas e que com a alteração do plano de trabalho, para a inclusão dos encargos patronais e reajuste salarial, passou a consumir quase todos os valores repassados, obrigando que inúmeras despesas, tais como, materiais pedagógicos, pequenos reparos, despesas operacionais. Observamos que a Portaria supracitada tem previsão de rapasse do Fundeb para os municípios do estado do Rio de Janeiro de um valor anual per capita de R\$ 3.248,57 para a creche integral e de R\$ 3.839,22 para a pré-escola integral, perfazendo um valor mensal per capita de R\$ 270,71 e R\$ 319,93 para a creche e a pré-escola, respectivamente. Sendo assim, solicitamos o reajuste do valor de R\$ 125,00 para R\$ 295,32 (média entre os valores da creche e pré-escola integral por aluno/mês). (Regina de Brito – Diretora)

O pedido foi negado pela Secretária Municipal de Educação, que alegou falta de recursos para o reajuste proposto com o argumento de ter mais direcionamentos da atenção básica para apoiar com a renda do FUNDEB.

No IENSA, em específico, o serviço de educação infantil e pré-escola integral são ofertados em uma instituição de “terceiro setor³” e não em uma escola. A Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida – IENSA é uma entidade de sociedade civil, fundada em 1994 por sete mulheres da comunidade de Vila Scintilla (Queimados), que se reuniam para pensar a realidade das crianças e adolescentes da localidade. Essas mulheres, também privadas de seus direitos elementares, partiram para a luta como agentes, assumindo responsabilidades para se fazer acontecer, viabilizando o funcionamento dos espaços de acolhimento para as crianças da comunidade. A partir dessa condição de agente, outras mulheres foram ajudadas para também avançarem na melhoria de sua condição diante da sociedade, talvez sendo este o principal objetivo no início do movimento. Sen (2000) exemplifica dizendo: “trabalhar fora de casa e auferir uma renda independente tende a produzir um impacto claro sobre a melhora da posição social da mulher em sua casa e na sociedade”. (Pag. 223). No seu contexto atual, a

²É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

³ Em uma visão crítica de totalidade o conceito de terceiro setor é ideológico, inadequado ao real. A realidade social não se divide em primeiro, segundo e terceiro setor. Para aprofundamento no conceito ler Montañó (2010).

instituição atende 130 crianças de 02 a 05 anos e 11 meses de idade com objetivo de oferecer o serviço de creche e pré-escola integral de qualidade.

A falta de conhecimento do serviço ofertado foi uma realidade constatada nas entrevistas realizadas. Quando uma família procura uma vaga para seu filho não está totalmente ciente de todas as atividades que a creche propõe e como elas são efetivadas. A socialização da criança se torna uma tarefa secundária, já que o foco ainda é a preocupação de ingressar ou se manter inseridos no mercado de trabalho.

Por último, a complexa relação entre profissionais e famílias é o centro desta dissertação, visto que é um campo delicado com diversas questões embutidas, entre elas: a sensação de abandono ao deixarem seus filhos a cuidados de terceiros; a necessidade de trabalhar em conflito com a cultura instituída de cuidado maternal dos filhos; as relações de confiança entre instituição e família que é conquistada com o passar do tempo e as principais divergências desta complicada parceria.

Estruturalmente, no primeiro capítulo aludimos ao processo histórico, econômico e social da afirmação e expansão do termo “terceiro setor” no Brasil. A partir dos anos 90 o país passa por uma série de transformações, frutos da reforma do Estado com consequências diretas em serviços básicos como a educação e saúde.

Segundo Montaña (2008), nesse período ocorre uma transferência direta de responsabilidades estatais que incidem no conjunto da sociedade, sendo atribuídas ao sujeito portador de necessidades as responsabilidades por suas debilidades. Em diversas partes da dissertação os leitores irão se deparar com esta realidade.

No segundo capítulo adentramos no universo infantil e as construções que engendram a criança na contemporaneidade. O advento de uma sociologia da infância remete à uma nova visão sobre essa fase da vida – ligada à sua autonomia, no qual a criança é entendida como ator social dotada de direitos e deveres específicos. Autores clássicos e contemporâneos como: Durkheim (1927); Norbert Elias (1939); Sirota (2001) e Suzanne Mollo-Bouvier (2005) representam essa sociologia. Depara-se com a evolução do conceito infância e as transformações do ser criança em perspectiva sociológica.

O sentimento de infância na contemporaneidade também passa pelo processo de constituição das instituições de educação infantil no país. Ainda em 1930, a educação infantil surge como “depósito” de crianças para as famílias que trabalhavam e não tinham com quem deixar seus filhos durante as primeiras décadas do processo de industrialização no Brasil. A passagem da creche assistencialista para um espaço educativo acontece apenas após a constituição de 1988 com as mudanças estruturais que a sociedade brasileira passava no momento. Reconhecer o caráter educativo das creches implica o rompimento de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades da faixa etária atendida.

No terceiro capítulo, partimos para o estudo de caso. Os dados da pesquisa comprovaram a relação do IENSA com o Município de Queimados, não apenas por oferecer o serviço de educação infantil conveniado à prefeitura, mas também pelos problemas estruturais da cidade que afetam diretamente e/ou indiretamente os usuários e os profissionais da instituição.

Também são discutidos nessa pesquisa temas como: apresentação ao leitor do histórico institucional; os atores sociais envolvidos no trabalho; funcionamento; convênios e parcerias; Projeto Político Pedagógico; Estatuto Social e Público Alvo. A intenção não é só proporcionar conhecimento sobre o campo de pesquisa, mas também entender como é a relação educação infantil/criança e educadores no processo de construção do ensino na primeira infância.

Finalizando, no terceiro capítulo destacamos a intensa relação entre a Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida e a igreja católica. O discurso em conformidade com

a prática religiosa na educação aplicada às crianças traz a entidade características próprias. Bourdieu (2004) defende que aprender a pensar a dinâmica dos distintos espaços sociais (indivíduo/sociedade), geralmente antagônicos, exige escapar do dualismo sujeito/objeto e da oposição entre interioridade e exterioridade. Isso supõe raciocinar não mais em termos de individualidades interligadas umas às outras, mas em termos de conexões relacionais marcadas por estratégias complexas de dominação.

No último capítulo, titulado “Percepções sobre as dificuldades encontradas nas relações entre creche e família no IENSA” é comprovado à crescente demanda por creches em Queimados, o que revela uma tendência da família contemporânea a buscar parceiros para conciliar cuidados e educação de filhos pequenos com o trabalho materno.

A análise articulou os diferentes depoimentos coletados nas entrevistas, os dados da observação e a pesquisa documental, buscando apreender o ponto de vista dos sujeitos investigados (famílias e profissionais da creche) sobre a temática em questão: a relação entre famílias e profissionais no processo de compartilhar cuidados infantis. Com base na articulação dos dados foram construídos quatro eixos temáticos: a escolha da creche; a conquista da vaga; relações de confiança; e conflitos entre família e educadores.

2 CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

Para definir os caminhos metodológicos que foram traçados neste trabalho é necessário compreender que esta pesquisa se trata de um estudo de caso. De acordo com Becker (1999), o termo estudo de caso foi usado inicialmente pela tradição dos estudos médicos e psicológicos, onde o termo se referia a uma análise detalhada de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma dada doença.

Nas ciências sociais, o estudo de caso passou a ser considerado como uma forma de estudar e analisar intensamente de forma exploratória, explanatória ou descritiva alguma unidade social a qual pode ser identificada por meio de uma organização, um indivíduo isolado ou em conjunto, uma comunidade, um programa, um projeto de desenvolvimento e até mesmo um balanço contábil de uma determinada empresa num certo período de tempo. Cabe ao pesquisador fazer referência a um acontecimento especial, uma mudança política, algum tipo de conflito, enfim, um fenômeno recente que mereça especial atenção. Neste sentido, Stake, citado por Alencar (2000) defende que estudo de caso não é em si uma escolha metodológica, mas a escolha de um objeto a ser estudado.

Optamos pelo estudo de caso devido a alguns fatores. O primeiro foi a quantidade extensa de dados de pesquisa que o IENSA nos forneceu. O desafio era interpretá-los com qualidade em um curto período de tempo disponível. Pelo contrário do que passam alguns pesquisadores, não tivemos dificuldades em chegar às fontes de pesquisa e a população a ser entrevistada.

Um segundo fator que favoreceu este tipo de estudo foi a colocação profissional na instituição. Segundo Ney Luiz Teixeira de Almeida, o Serviço Social encontra entre as profissões liberais um campo acessível para pesquisa e sistematização da prática:

“Tomando por base as profissões liberais e aquelas que atuam no âmbito do aparato Estatal prestador de serviços, cuja formação de quadros profissionais exige uma instrução de nível superior, ao Serviço Social pode ser conferido certo destaque por ter conseguido forjar, com certa regularidade, ao longo de sua história, uma série de procedimentos de registro e avaliação de suas atividades. Desde o livro de ocorrência, passando pelos relatos de abordagens individuais ou grupais, até as reuniões de equipe, a profissão durante anos, se ocupou minimamente de produzir informações e organizar processos em que sua “prática” ainda que unilateralmente, pudesse de constituir em objeto de reflexão”. (Almeida, 2009, p 399).

Conosco não foi diferente, os registros profissionais se tornaram aparato de pesquisa – os livros de ocorrência dos anos de 2015 e principalmente do de 2016 ajudaram a lembrar as histórias e seus respectivos desfechos. Utilizamos também as fichas de atendimentos sociais das famílias por procura de vagas anuais, mais conhecidas por triagem. As entrevistas sociais foram o instrumento utilizado para conhecer o perfil das famílias que procuram por uma vaga em creche e pré-escola.

A principal técnica metodológica utilizada, no entanto, foi a Análise do Discurso. Foucault denomina o discurso como sistema de signos que produz mais do que está sendo falado, carregando significados de valores sociais estabelecidos. Sendo assim, um discurso conecta a vários outros já propagados na sociedade de forma textual, verbal ou por alguma forma de expressão. Logo, um discurso carrega força social e política.

Através das fontes primárias em forma de entrevistas chegamos aos depoimentos dos atores sociais pertencentes à pesquisa. Os questionários de entrevista foram compostos por

perguntas abertas em três blocos: (i) a direção da Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida – com o intuito de conhecer melhor o histórico institucional, missão da ONG, ligação com a igreja católica e os critérios de contratação dos funcionários; (ii) aos funcionários (educadores) - procuramos saber como é a relação profissional com a ONG e as dificuldades de interação com as famílias das crianças atendidas.

Estes primeiros dois blocos da pesquisa ocorreram em momentos variados fora do tempo de trabalho. Agendamos um horário possível e aplicamos o questionário buscando sempre deixar o entrevistado à vontade para responder às perguntas. Foram entrevistados um total de 15 funcionários, entre eles: direção; orientação pedagógica; educadoras; estagiárias; auxiliar de serviços gerais e serventes.

Por último, entrevistamos quarenta famílias, entre mães, pais, avós e responsáveis dos alunos matriculados. Abordamos os motivos pelos quais a opção por creche e as principais dificuldades desta escolha além da preferência pelo IENSA. Também nos interessou investigar a relação de confiança estabelecida entre as educadoras e as famílias no que tange o cuidado infantil e os principais conflitos desta parceria.

O terceiro bloco foi um pouco mais trabalhoso. Aproveitamos o recadastramento das famílias, que aconteceu de julho a outubro de 2016 na sala de atendimento e após o procedimento de trabalho do Serviço Social perguntamos aos responsáveis se gostariam de colaborar com a pesquisa, dos quais 40 famílias aceitaram participar das entrevistas, sendo nesse quantitativo 25 de creche e 15 de pré-escola.

A entrevista adotada⁴ foi a não diretiva, isto é, aquela que o entrevistador insere o tema e em seguida espera que os entrevistados relatem suas experiências e expressem suas percepções, sem interrupção de suas falas em uma escuta atenciosa. Para garantir a qualidade das informações, as entrevistas sempre que permitidas foram gravadas.

Contudo, os discursos foram colhidos, analisados e foi feita a sistematização com base em categorias, tais como: histórico institucional, relação instituição/funcionários, relação Igreja Católica/Instituição, relação de confiança educador/família e dificuldades de interação/adaptação entre estes mesmos familiares.

Com essa análise procuramos estabelecer relações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, buscando promover, assim, articulações entre o concreto e o abstrato, a teoria e a prática, o geral e o particular, num movimento dialético que permitisse estabelecer mediações entre os pressupostos aqui apontados, as categorias de análise selecionadas e os dados coletados sobre a realidade dos atores sociais do IENSA.

Como fontes secundárias foram pesquisadas: o estatuto social do IENSA, que forneceu informações importantes relegadas a sua missão e objetivos da ONG; O PPP (projeto político pedagógico), um documento que refletia proposta educacional da instituição e no qual através dele se pode desenvolver um trabalho coletivo pela comunidade, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para a execução dos objetivos estabelecidos.

Na Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida o PPP deve possibilitar aos membros da instituição uma tomada de consciência dos problemas e suas possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. A presença do debate democrático possibilita a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração, assimilando significados comuns aos diferentes agentes envolvidos colaborando com o trabalho crescido na ONG.

Através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 podemos encontrar aporte legal da instituição educacional na elaboração de sua proposta pedagógica. De acordo com os artigos 12, 13 e 14, a escola ou quem oferta o serviço educacional tem autonomia para

⁴ As entrevistas aconteceram entre os anos de 2015 e 2016 intensificando-se no último entre os meses de abril e dezembro.

executar sua proposta pedagógica, porém deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalente na sua elaboração.

Entretanto, não podemos deixar de citar o levantamento bibliográfico relacionado ao objeto de estudo – livros, teses, artigos e dados disponibilizados por institutos de pesquisa. Aachamos fundamental catalogar autores das Ciências Sociais, Serviço Social e Educação e esta tarefa não foi fácil.

Por conseguinte, foi feita uma pesquisa qualitativa baseada na revisão bibliográfica, na análise documental e na realização de entrevistas com o direcionamento para o estudo de caso. O recorte temporal adotado foi o ano de 2015 e 2016, período referente à aplicação dos questionários de pesquisa ocorridos de julho a dezembro em horários possíveis em nosso tempo de trabalho.

Como já citado anteriormente, a amostra da pesquisa empírica foi composta por 15 profissionais e 40 famílias das crianças assistidas pela instituição. Visando manter a identidade em sigilo e a ética em pesquisa, as entrevistas foram identificadas na apresentação dos resultados com nomes fictícios. Após consentimento livre e esclarecido todos responderam ao questionário.

CAPÍTULO I – O ESTADO E SUAS APLICAÇÕES PARA O CRESCIMENTO DO TERCEIRO SETOR NO BRASIL

1.1 A Crise dos 1970 e as Respostas Colocadas em Movimento.

Segundo Salvador (2010) o final dos anos 60 e começo da década de 70 foram marcados pela crise no desenvolvimento fordista, nas políticas keynesianas e o no projeto de estado social que vigorou nos países centrais. A contradição do sistema se manifesta na crise, com ênfase para o capital financeiro, já que o capital de origem industrial não conseguia mais se manifestar no modelo anterior.

Antunes (1999) esclarece que o deslocamento do capital para as finanças foi por consequência da incapacidade da economia, em especial das indústrias de transformação, de proporcionar taxas de lucros consideráveis. No entanto, a crise iniciada nos anos 1970, tornando-se mais visível nos anos 80, é problematizada a partir de fatores externos e é neste período que tanto o Estado quanto a política econômica e social ganharão novos traços. Após o adensamento do modelo de acumulação que existia, o sistema capitalista entra numa crise de superprodução.

“O que ocorreu em 1974-1975, na verdade, foi uma crise clássica de superprodução, se observadas a lei do valor. O já presente agravamento do problema do desemprego (não nas proporções atuais) pela introdução de técnicas capitalistas intensivas e poupadoras de mão de obra, a alta mundial, e um pouco de barganha razoável dos trabalhadores empregados, advindo do ainda recente período de pleno emprego no dos preços de matérias-primas importantes, a queda do volume do comércio capitalismo central: todos esses são elementos que estão na base da queda da demanda global (de um ponto de vista keynesiano) e da erosão inexorável da taxa média de lucros, de uma ótica marxista, no início dos anos 1970. A inflação induzida já não era estimuladora da demanda global”. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 116).

As saídas apresentadas apontam para uma reforma administrativa do Estado que tem por objetivo aumentar sua capacidade gerencial e diminuir encargos sociais colocando a política econômica como determinante da ação administrativa. O Neoliberalismo tem por embasamento uma argumentação que se direciona no sentido de restaurar a centralidade do mercado como âmbito de mediação da sociedade, colocando o Estado mínimo como alternativa inédita de expressão da “cidadania” e realização de bem-estar.

Neste período ocorre uma nítida depreciação do Estado, este respaldado pelo argumento de não ser capaz de alcançar a resolução dos problemas econômicos e sociais. A corrupção é anunciada como um fantasma perigoso, colocando em descrédito as instituições públicas e as pessoas que tomavam decisões em muitos países, além de gerar sentimento de desesperança que se manifestava em diversas formas. Segundo Soares (2009) os organismos internacionais mascaram a impossibilidade de continuidade da mesma política econômica, impondo a visão que os problemas sociais eram apenas um problema de administração do ajuste, culpa-se os Estados nacionais de serem incompetentes na gestão econômica e social. Neste contexto se apresentam as recomendações das necessidades de reformas.

É nessa circunstância que as orientações de caráter homogeneizante da sociedade civil se fortaleceram. A sociedade civil seria autônoma e indiferente ao Estado e ao mercado, livre de conflitos e dos interesses de classes, uma vez que nessa concepção essa esfera “neutra” diferencia-se da arbitrariedade do Estado, e da lógica lucrativa do mercado. Essa visão coerente e ideal de sociedade civil não tem uma vinculação ontológica com a realidade como espaço de expressão das classes sociais e disputa por “projetos”.

Então, sob essa lógica de análise os serviços sociais públicos são estimulados a integrarem a conexão do mercado, no qual a perspectiva do consumo é explícita e possui como pano de fundo uma onda de tendências econômicas globais.

É, portanto, preparado o espaço de disseminação de uma “nova” solidariedade, agora camuflada pela filantropia empresarial ou responsabilidade social das empresas, por exemplo, que acabam entendendo a questão social, em suas diversas expressões, como objeto de caridade e meio privilegiado para o exercício da “bondade”. É verificável que os objetivos do setor privado e público de certa forma acabam por se concentrar e os interesses econômicos se sobrepõem, mesclando entre si os serviços prestados à população com atividades integradas do chamado “terceiro setor”.

1.2 A Fragmentação da Sociedade Civil a Partir do Fetiche do Terceiro Setor

Fica evidente que a “reforma” do Estado Brasileiro impactou de maneira direta o formato das políticas sociais. Ela passa a designar os serviços “não-exclusivos” do Estado e conjectura a publicização de serviços sociais, no qual o fenômeno do “terceiro setor” se relaciona diretamente. Como uma das implicações, tem-se o incentivo às parcerias entre Estado e as diversas organizações sociais. Montaño (2010) discorre sobre a mercantilização, que seria a transferência de responsabilidades do Estado para o “terceiro setor” e o repasse de recursos públicos para o domínio privado.

Entidades públicas de direito privado são liberadas a estabelecer contratos de gestão com municípios ou instâncias de governo e, assim, estão suscetíveis a participar da distribuição do fundo público por meio de transferências diretas de recursos pelas diversas formas de parcerias.

São diversas as modalidades que podem integrar o setor de serviços “não-exclusivos” do Estado: as Organizações Sociais; Fundações variadas; as Organizações Militares Prestadoras de Serviços (OMPS) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPI).

Desta forma, as políticas sociais são cada vez mais prejudicadas e descaracterizadas do seu aspecto de direito e de conquista em função do caráter filantrópico que passa a ganhar os serviços públicos.

Para Montaño (2010) a refilantropização é a transferência total ou parcial dos serviços sociais públicos para o âmbito da “sociedade civil”. Transfere-se à órbita da “sociedade civil” a iniciativa de assisti-la mediante práticas voluntárias, filantrópicas, caritativas, de ajuda mútua e do solidarismo. Neste contexto surge o “terceiro setor” atendendo à população “excluída”.

Ainda Montaño (2010) destaca a “descentralização administrativa” das políticas sociais, o que se traduz na transferência para a esfera local/municipal dos processos administrativos, gerenciais e de financiamento, mas não os processos de decisões políticas, que ainda continuam no alto nível do poder público: o federal.

Esta modalidade administrativa ocorre em similaridade com aquilo que buscava a Reforma Gerencial do Estado, organizada pelo ex-ministro Bresser Pereira, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. O Plano Diretor da Reforma do Estado apontava que o país fora alcançado pela crise fiscal, pela crise da dívida externa e pelo populismo econômico. Logo, a necessidade da disciplina fiscal, da privatização e da liberação comercial.

[...] “o isolamento (mediante a “setorialização” de esferas da sociedade) e a mistificação de uma sociedade civil (definida como “terceiro setor”), “popular”, homogênea e sem contradições de classe (que em conjunto buscaria o “bemcomum”) e em oposição ao Estado (tido como “primeiro setor”, supostamente burocrático, ineficiente) e ao mercado (“segundo setor”, orientado pela procura do lucro) contribui para facilitar a hegemonia do capital na sociedade. O debate sobre “terceiro setor” não é alheio a esta questão. Ideologizando este conceito, segmentando as lutas em esferas (ou “setores”) autonomizadas, desarticuladas da totalidade social, personificando o Estado, o mercado e a sociedade civil, numa clara homogeneização desta última, escamoteando o verdadeiro fenômeno: a desarticulação do padrão de resposta (estatal) às sequelas da questão social, desenvolvido, a partir das lutas de classes, no Welfare state. Com tudo isto, o conceito e o debate sobre o “terceiro setor” prestam um grande serviço ao capital e à ofensiva neoliberal, nesta luta pela hegemonia na sociedade civil, no interior do processo da reestruturação do capital” (MONTAÑO, 2010, p. 16).

Esta transferência de responsabilidades para as instituições que agora compõem a “esfera pública não-estatal” atravessa, claramente, por uma perspectiva de diminuição da responsabilidade do Estado. Como alternativa para substituir e complementar a “nãointervenção” estatal, ganham eficácia as medidas de privatização, tanto parcial quanto integral, dos serviços sociais públicos.

“A partir daí podemos identificar quatro tendências: privatização explícita, onde o Estado cria as regras e transfere recursos, e o setor privado se encarrega da produção de bens e distribuição de serviços; deslocamento da produção e/ou distribuição de bens e serviços públicos para o setor “não-lucrativo”, o chamado terceiro setor; descentralização com o repasse de responsabilidade para os municípios e filantropia empresarial e/ou políticas sociais empresariais que acabam por limitar iniciativas de ações a partir de uma opção personalista e vêm sendo usadas como estratégia de marketing das empresas que pretendem cultivar uma “boa” imagem junto aos seus consumidores, “colaboradores” e “comunidade” vizinha” (MONTAÑO, 2010, p. 184).

Porém, cabe ponderar que no Brasil as organizações diversas integradas pela “sociedade civil” ganham força e mesmo uma aceitação maior a partir do processo de redemocratização política na segunda metade da década de 1970, que se deu após o período da Ditadura Militar, com um protagonismo dos movimentos sociais. Assim o termo “civil” seria o contrário do “militar” associado ao Estado repressivo, sendo este a expressão da ditadura e aquela o bloco de oposição. No Brasil, de maneira genérica as décadas de 1970 e 1980 foram preponderantemente permeadas pela formação de diferentes organizações e inclusive com diferentes naturezas tanto de caráter empresarial quanto sindical e populares, que afrontavam em sua multiplicidade a seletividade repressiva dominante.

No contexto da luta contra a ditadura, a sociedade civil tornou-se sinônimo de tudo aquilo que se contrapunha ao Estado ditatorial. [...] o par conceitual sociedade civil e Estado – que forma em Gramsci uma unidade na diversidade – assumiu traços de uma dicotomia radical, marcada ademais por uma ênfase maniqueísta (COUTINHO, 2006, p. 46-47).

Mas foi a partir dos anos 90 que houve a expansão desses “setores” por meios legais de institucionalização e regulamentação⁵. Esse processo teve assim o elemento anterior para contribuir com a legitimação contemporânea da concepção da sociedade civil, apesar da existência das organizações sociais serem motivadas por fatores e interesses diferenciados, desde princípios cristãos como caridade, solidariedade até beneficiamento eleitoral e “responsabilidade social” das empresas. Foi a partir das legislações na década de 1990 que elas passam a integrar o “terceiro setor” e estão submetidas à ingerência do Estado, instrumentalizadas como coparticipantes na execução das políticas sociais ou muitas vezes são substitutas da responsabilidade estatal.

(...) a ideologia neoliberal em ascensão apropriou-se daquela dicotomia maniqueísta entre Estado e sociedade civil para demonizar de vez tudo o que provém do Estado [...] e para fazer apologia acrítica de uma “sociedade civil” despolitizada, ou seja, convertida naquele mítico “terceiro setor” homogêneo, falsamente situado para além do Estado e do mercado (COUTINHO, 2006, p. 48).

Segundo Montaño (2010) o incentivo pelo Estado às organizações do “terceiro setor” se dará por diferentes formas de colaboração, apoio e financiamento: auxílios e contribuições, subvenções sociais por meio de recursos diretos, convênios, acordos ou ajustes, contrato de gestão, termo de parceria, isenção de impostos ou renúncia fiscal do Estado em recolher impostos.

As entidades integradas ao “terceiro setor” passam a desenvolver uma intervenção não política, mas harmônica, integradora e de parcerias, visando o bem comum numa ordem contraditória. A consequência disso é a despolitização das organizações populares, no qual parte dos movimentos sociais passa a não se articular e nem se identificar com os sindicatos e com os partidos políticos.

Isso ocorre porque há uma tendência de substituição dos movimentos sociais pelas ONG's através de parcerias e articulações com o capital e o Estado, em que o atendimento das demandas populares fica condicionado às possibilidades de financiamento dessas instituições. Com isso tais movimentos perdem a identidade das lutas de classes, que questionavam a ordem do capital e a contradição entre o capital e o trabalho.

Portanto, o termo ONG não é neutro. Segundo Landin (2003) é de procedência norteamericana e está inserido em um contexto no qual o associativismo e o voluntariado fazem parte de uma cultura política e cívica baseada no individualismo liberal. O ideal dominante é o da procedência da sociedade em relação ao Estado.

Segundo Andrade (2006), o “terceiro setor” ao se perpetuar substituir as ações do Estado deteriora a concepção de direito e torna o “serviço” oferecido em doação (ajuda). O compromisso ou o dever do “terceiro setor” não necessariamente é de garantir a qualidade, a quantidade e a permanência das ações relacionadas ao enfrentamento da questão social. O Estado, ao contrário, tem esse dever apregoado nas legislações e na legitimidade que deve

⁵ As principais e seminais regulamentações nesse sentido são: Medida Provisória nº 1591, de 9/10/1997, que criou o Programa Nacional de Publicização; Lei nº 9.637 de 15/05/1998, que regulamenta as Organizações Sociais e a Lei nº 9.790 de 23/03/1999, que define o Termo de Parceria entre Estado e OSCIP's. Uma breve diferenciação pode-se fazer a partir dessas leis: as Organizações Sociais são organizações controladas pelo governo que, junto com representantes da sociedade, detêm maioria de seu conselho diretor, trabalhando para o Estado mediante contrato de gestão; e as OSCIP's é um título fornecido pelo Ministério da Justiça do Brasil, que por meio do atendimento de certos critérios legais obtêm certas vantagens fiscais e maior facilidade para celebrar convênios com os órgãos públicos. E por fim as OMPS's são estritamente ligadas à Marinha, como um instituto componente da gestão pública que deve se empregar com atividades industriais e de apoio de base, pesquisa e desenvolvimento, atendimento médico-hospitalar, abastecimento, ensino e cultura.

assumir ou pelo menos deveria perante a população. O sujeito que recebe o serviço oferecido deixa de ser visto como cidadão de direito e passa a ser considerado como um “despossuído” ou “pobre”.

Nessa perspectiva, a noção de “terceiro setor”, segundo Montañó (2010), compreende um termo que envolve um amplo número de entidades, de atividades e concepções que não integram o Estado nem o mercado, não possuem fins lucrativos em tese, e acoplam para sua sobrevivência contribuições voluntárias de tempo e dinheiro, editais públicos e privados de financiamento, entre outras. São associações, fundações, hospitais não estatais, organizações de assistência social, museus, entidades filantrópicas, beneficentes ou de caridades, organizações não governamentais, entidades sem fins lucrativos, responsabilidade social empresarial e etc. Logo:

[...] o debate do “terceiro setor” desenvolve um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória (MONTAÑO, 2010, p. 19).

A partir dessas considerações, acreditamos ser fundamental iniciar o debate com a inclusão desta temática, visto que em seu estatuto social a Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida está inscrita como ONG conveniada por um contrato da Prefeitura de Queimados, ofertando o serviço de educação infantil gratuito ao Município. Retrato da realidade neoliberal que, como explicitado acima, outorga ao cidadão a responsabilidade por seus direitos - deixando o Estado com funções mínimas, o que corrobora para a precarização dos serviços prestados à população. No caso do IENSA, a ausência de investimentos afeta diretamente o serviço prestado: da estrutura do prédio aos constantes atrasos no salário dos funcionários, o que veremos nos capítulos subsequentes de maneira mais detalhada.

CAPÍTULO II – SENTIMENTOS DE INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

2.1 Breves concepções sociológicas.

Para o entendimento do Universo Infantil assim como as construções que engendram a criança na atualidade, parece-nos importante remetermos ao advento da emergência de uma Sociologia da Infância. Sirota (2001) relata que ao final dos anos 80 historiadores, sociólogos, demógrafos e etnólogos de língua francesa começaram a delimitar um novo imaginário de criança voltado à aparição de um “novo ofício” de infância. Ele define: “Tomar a sério a criança⁶, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno (...)”. (Sirota, p14).

A criança é entendida como ator social dotada de direitos e deveres, também sendo vista como figura autônoma e transitória nas diversas instituições integrantes como a família e escola, por exemplo. Neste sentido, a sociologia da infância dialoga com a sociologia da família e a sociologia da educação. Procurando delinear esta criança em definição integral Sirota define:

“(...) A criança é, pois, aqui considerada antes de tudo como aquilo que os anglo-saxões denominam um future *being*, um ser futuro, em devir: ela [a infância] apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação. (Sirota, 2001, p 9).

Entretanto, as primeiras concepções de infância centravam-se no processo de socialização da criança junto às instituições que ela costuma interagir socialmente: a família; a escola; a justiça, entre outras, relegando a infância a um segundo plano. Segundo Sirota (2001), é esta a definição genérica de infância que identifica a criança como um simples objeto passivo, regida por instituições e que surge como forma de contestação. Os primeiros passos direcionados a uma sociologia da infância.

Em um artigo titulado “As construções da infância e suas raízes sócias – históricas: Da Invisibilidade aos Holofotes” Beatriz Nogueira (2012) pondera com propriedade acerca de todo o movimento das ciências sociais em direção à visão da criança como um ator social dotado de direitos e deveres com peculiaridades próprias. De Durkheim a Norbet Elias, autores clássicos que entre outros assuntos tratam da temática infância, tivemos algumas transformações e evoluções:

“Em tal linha explicativa, a criança em seu processo educacional com as demais no espaço escolar passa a ser agente passivo das ordens sociais estabelecidas pelos adultos. O que significa que na primeira infância a criança é moralizada pela doutrina de valores adultos, a escola passa a reproduzir tal conceito moral com vistas a disciplinar e formar a criança. Ao ingressar na escola as crianças estarão sob as regras sociais da educação formal, regras estas impostas por uma visão adulta de mundo. As crianças são compreendidas como sujeitos sociais passivos às transformações adultas e incapazes de tornarem-se atores/atrizes sociais do seu processo. Sob a ótica do referido

⁶ Esta definição remete a concepção da criança como sujeito ativo e participativo no processo de interação social, reconhecendo a complexidade de sua existência e suas possibilidades.

autor os adultos promovem e preparam as crianças para sua vida social”. (Nogueira 2012, p 12).

Para Durkheim (1927) a infância é parte do objeto do mundo idealizado pelos adultos. Logo, educa-se a criança para moralizá-la de modo que incorpore a sua subjetividade os elementos de moralidade familiar e religiosa. Neste sentido, a criança não seria capaz de formular ideias de mundo como sujeito autônomo e crítico, estando explícita à doutrina imposta pelos adultos.

Norbert Elias (1939), quando aborda a temática infância, não deixa de considerar o mundo adulto e todo o processo interativo criança-adulto para o desenvolvimento infantil, entretanto avança na discussão proposta por Durkheim (1927) ao considerar a infância uma etapa importante para uma constituição de uma sociedade de indivíduos.

“Sem a as assimilações de modelos sociais previamente formados, de partes e produtos desses seres mais poderosos, e sem a moldagem de suas funções psíquicas que eles acarretam, a criança continua a ser, para repisar esse ponto, pouco mais que um animal. E, justamente porque a criança desamparada precisa da modelagem social para se transformar num ser mais individualizado e complexo, a individualidade do adulto só pode ser entendida em termos das relações que lhe são outorgadas pelo destino e apenas em conexão com a estrutura da sociedade em que ele cresce”. (Elias, 1939, p 19).

Neste sentido, a infância é parte de uma construção social no qual a criança é integrante de um processo de interação com todo o mundo que a cerca, materializado em forma de cultura específica dos ambientes ofertados pelos adultos. Suzanne Mollo-Bouvier (2005) ressalta que em nossa sociedade os modelos de vida das crianças pequenas são marcados pela transformação dos modos de vida de seus pais e que todo o processo de mudanças estruturais em sociedade altera de alguma forma a formação da personalidade dos pequeninos:

“Em nossa sociedade, os modos de vida das crianças pequenas são marcados pela transformação dos modos de vida de seus pais, dos quais lembrarei apenas os traços mais importantes: generalização do trabalho das mulheres, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, aumento da precariedade econômica com o crescimento do desemprego, transformações na família” (Bouvier, 2005, p 2).

A partir dessa visão, entendemos que a vida comunitária, as relações estabelecidas na escola e as relações sociais centrais na família interligam-se no sentido do processo de formação cultural deste indivíduo em formação. Deixando claro que, embora marcados por condutas e costumes civis de valores dos adultos, possuem formas de se relacionar específicas reproduzindo um olhar diferente dentro da própria cultura.

2.2 O Processo de Constituição das Instituições de Educação Infantil no Brasil

Na década de 1930 alguns acontecimentos se destacaram na dinâmica econômica e social brasileira, sendo um deles a regulamentação da mão de obra, no qual o atual chefe de Estado antecipa-se à emergência de conflitos entre classes na reivindicação por direitos, compondo as condições para a industrialização no Brasil. A partir de então, cria-se um extenso conjunto de direitos trabalhistas expressos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT, 1943),

o que propicia um ambiente à incorporação do trabalho feminino e, conseqüentemente, a garantia à licença maternidade e o acesso à creche. Para Nunes (2009) acontecimentos sociopolíticos marcados por relações sociais intensas marcaram o protagonismo feminino e de seus filhos pequenos na vida pública.

”A institucionalidade da educação infantil no Brasil ocorre na década de 1930, quando importantes acontecimentos sociopolíticos, atravessados por relações sociais contraditórias e ambíguas marcaram a história do desenvolvimento capitalista entre nós”. (Nunes, 2009, p 87).

Neste período, a mulher começa a assumir um novo papel na sociedade brasileira: a de mão de obra útil para as novas conquistas do capitalismo, que iniciava seu circuito no Brasil. Ainda que pautada pela hierarquização imposta pela cultura do patriarcado, a inclusão da mulher no mercado colaborou para a afirmativa das condições necessárias ao avanço da integração do Brasil às dinâmicas capitalistas em sua fase monopolista.

Desde então a mulher tornou-se um bem de alta valia para um contexto capitalista que visava o lucro e o desenvolvimento econômico, o que propiciou a necessidade de assegurar condições mínimas de proteção social à família proletária, principalmente à mãe (KUHLMANN, 2000). Conseqüentemente, para a liberação da mão de obra feminina havia a necessidade de um criar um local para deixar seus filhos. Nessa perspectiva, apesar de ter o foco na criança, o atendimento por creche é tido como um direito assistencial dessas mães para que pudessem estar disponíveis ao trabalho. Segundo Nunes:

“A relação entre a educação infantil pública e o mundo político fundamenta-se nas determinações sócio-históricas que ocorrem dentro de um emergente padrão de proteção social – o surgimento de creches e pré-escolas – destinado às classes trabalhadoras, sob determinada forma de apreensão ideológica e cultural, especialmente dirigida às mulheres trabalhadoras e a seus filhos pequenos”. (Nunes, 2009, p 87).

Nesta conjuntura, a creche aparenta ser uma solução alocada no setor em conformação da assistência social, combinando condições de controle social durkheimiano do Estado sobre a massa trabalhadora para enfrentar elementos da emergente “questão social” e como direito regulatório trabalhista. O Estado, ao assumir o enfrentamento da “questão social” a partir de políticas voltadas a um aparente cuidado em torno da criança pequena, cria estratégias de acomodação das proformas da política setorial de educação infantil. Aqui, a creche se desenvolve dissociada ao conceito de direitos da criança, sendo reduzida a uma ajuda que as mães deveriam recorrer. As instituições surgem como um mal necessário, um lugar de formação compensatória no qual a nascente classe operária deveria recorrer (Nunes, 2009).

Apenas a partir da década de 1970 que ocorre uma maior organização em relação aos movimentos sociais na luta por creches como pauta principal, e uma maior intervenção Estatal para o desenvolvimento de uma política educacional universal no que concerne as crianças de 0 a 6 anos:

“A partir dos anos 1970, importantes mudanças ocorreram no cenário das relações sociais e políticas do país e elas determinaram significativas alterações nas políticas sociais, especialmente na assistência, saúde e educação. O processo de redemocratização do país e a reorganização do movimento operário e social serão os principais determinantes destas transformações. A área da infância talvez tenha protagonizado um dos giros mais significativos da história recente da política social, com o

estabelecimento de um amplo debate nacional que indicava a urgente necessidade de se modificar o então vigente Código de Menores”. (Nunes, 2009, p 88.)

“O Código de Menores” instituído em 1927, vetava o trabalho do menor em local insalubre ou de risco, multando as indústrias que descumprissem tal regra. Então, em 1979, foi publicado o novo código de menores, estabelecendo novas diretrizes e medidas de proteção ao menor. Ampliou-se os poderes de autoridades judiciárias como forma de buscar meios de corrigir as supostas causas do que entendiam como “desajustamentos”. Contudo, mesmo o novo código apresentava caráter punitivo não apresentando mudanças expressivas e no qual as crianças e adolescentes pobres ainda eram apresentadas com características que o colocavam como ameaça a ordem vigente. O Código agia no sentido de reprimir e integrar os “desviantes” às instituições como FUNABEM, FEBEM e FEEM, valendo-se dos velhos modelos de correção.

Para Nunes (2009), a mobilização dos movimentos sociais se valia da mudança desta conjuntura em prol de direitos universais a este público, acima de tudo, ao fim da imagem de indivíduo desviante e uma melhor estrutura de atendimento às crianças institucionalizadas.

“A precarização do atendimento às crianças dependentes da ação do Estado, a dinâmica de criminalização e penalização sobre os mais pobres, direcionariam a grande mobilização nacional em prol de mudanças nas leis e nas práticas sociais”. (Nunes, 2009, p 88).

Entretanto, somente na constituição de 1988 e com o advento do ECA (Estatuto da Criança e Adolescente) que estas mudanças começaram a ganhar forma. É importante ressaltarmos que estas transformações vieram através de pressões populares e de todo o movimento democrático que o país vivenciava neste momento histórico. O Estatuto da Criança e Adolescente inseriu um conjunto de modificações no que concerne à infância no Brasil. Em suma, passa-se a considerar esta população não adulta como sujeitos de direito e não mais como objeto de intervenção social. Logo, colaborando substancialmente para a conversão de “menores” em “cidadão-crianças” e “cidadão-adolescentes”.

Neste momento de pós-constituição se inicia a configuração das diretrizes da Educação Infantil como a conhecemos atualmente. No ano de 1994, apoiada pela constituição de 1998 e pelo Estatuto da Criança e Adolescente, materializa-se a Política Nacional de Educação Infantil, tendo como pilar o direito da criança pequena à educação, o que reafirma o papel da infância para o desenvolvimento humano. Essa Política é guiada pelos seguintes princípios básicos:

- 1) A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade, não sendo obrigatória, mas um direito que o Estado tem obrigação de atender;
- 2) As instituições que oferecem educação infantil, integrantes dos sistemas de ensino, são as creches e pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis anos na pré-escola);
- 3) A educação infantil é oferecida para, em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade;
- 4) As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pelas de saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes;

- 5) O currículo de educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar;
- 6) Os profissionais de educação infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação;
- 7) As crianças com necessidades especiais devem, sempre que possível, ser atendidas na rede regular de creches e pré-escolas. (BRASIL, 1994, p. 15, Apud Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, 2009, p 84).

No ano de 1996 é sancionada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu artigo 2º constitui a educação como dever da família e do Estado, se inspirando em valores universais como o de liberdade e solidariedade humana. Enquanto estrutura, sugere uma nova organização para a educação básica, unificando a formação do indivíduo desde seu primeiro mês de idade até o final do ensino médio. Logo, a educação básica passa a compor três ciclos: educação infantil, ensino fundamental e médio. No que trata a educação infantil o documento define:

“O artigo 4º da referida lei situa a educação infantil enquanto obrigação do poder público apesar de não se constituir em um nível obrigatório de ensino, ou seja, não há obrigatoriedade da matrícula das crianças até 5 anos e 11 meses em creches e pré-escolas, em contrapartida há obrigatoriedade do poder público oferecer este atendimento”. (Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, 2009, p 85).

E, ainda, é de responsabilidade do Município o oferecimento da Educação Infantil no ensino fundamental:

Art. 11 - V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, Apud Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade, 2009, p 85).

Segundo Andrade (2009) a educação infantil é conhecida como primeira etapa da educação básica devendo se compor, segundo artigo 30, das modalidades creche (atendimento às crianças de até 3 anos de idade) e pré-escola (atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade). Segundo este artigo, as creches passam a unificar o sistema nacional de educação. Os aparelhos legais trazem, ainda, subsídios para a elaboração de uma nova política de educação infantil, até então marcada pelo assistencialismo e por programas de educação compensatória.

Contudo, a política pública de educação infantil se desenvolve paralelamente à solidificação da educação como direito à cidadania. Ela surge alocada dentro da assistência social limitada à oferta do equipamento de creche. Em determinado momento, aponta como resposta às pressões dos movimentos sociais vinculados às camadas populares e à luta pelos direitos da criança pequena, transitando para o campo das políticas de educação. A educação infantil se propõe então a garantir os direitos de cidadão dos pequeninos. Convivendo, por um lado, com os efeitos da contrarreforma e, por outro, com a intensa cultura clientelista e assistencialista que prepondera nos municípios.

CAPÍTULO III – CENTRO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MUNDO DE RELAÇÕES NA PALAVRA EDUCAÇÃO

3.1 A Realidade Local e suas Interferências na Instituição Pesquisada.

A instituição localiza-se no Município de Queimados – Baixada Fluminense, historicamente conhecida como uma região violenta e de poucos investimentos pelo poder público. Para José Claudio Souza Alves (1993) compreender esta região vai além do paradigma pobreza-criminalidade:

“Compreendereste contraste que é a Baixada Fluminense implica em algo mais complexo que analisar dados sobre criminalidade ou pobreza e fazer projeções. Significa entrar no jogo das interpretações que discorrem sobre este fenômeno e que são encontradas na mídia, nas experiências dos ameaçados e vitimados, nas ações dos órgãos públicos e das organizações civis e religiosas”. (Alves, 1993, p 5).

Na baixada fluminense as lutas em torno de demandas sociais sempre foram marcantes. A partir da urbanização acelerada na segunda metade do século XX a região ficou conhecida por seu transbordo populacional em relação à cidade do Rio de Janeiro.

“Sob este aspecto, os municípios da baixada fluminense tiveram trajetória de ocupações territoriais bem parecidas, atreladas, portanto, ao contexto de desenvolvimento econômico da região sudeste em relação às demais regiões do país”. (Costa, 2000, p 36).

No final da década de 1970, a Baixada Fluminense era reconhecida pelo estado de pobreza da população e pela fama de ser uma das regiões mais violentas do estado do Rio de Janeiro, quem sabe do Brasil. Segundo Alves (2003) esta violência se concretiza a partir do final dos anos 1960 por meio das execuções dos grupos de extermínios.

Logo, Alves (2003) atesta que os elevados índices de homicídios mesmo com as inúmeras políticas de segurança confirmam não a incapacidade do Estado, mas sim a sua aceitação aos interesses de quem encontra nesse padrão de violência uma de suas bases de sustentação. Para o autor, as execuções constantes ocorridas dos anos 1960 aos 1990 correspondiam à base de um modelo de dominação política estabelecida pelo poder local e relacionado aos interesses de grupos específicos.

No território de pesquisa, em específico, o Município emancipado há 27 anos vive em constante contraste entre o desenvolvimento urbano instaurado desde a implantação de seu Parque Industrial e a precariedade de serviços públicos oferecidos à população.

Entrevistamos uma das figuras mais emblemáticas da cidade, Padre Mateus, 71 anos de idade e 30 anos na Paróquia de São Jorge no bairro de Vila Scintilla, Queimados. A escolha para este entrevistado teve dois motivos principais: Foi em sua paróquia que aconteceram as

primeiras aulas do IENSA; e o segundo por ser considerado pela comunidade um destaque no que diz respeito às causas sociais. Suas colocações instigaram ainda mais os questionamentos sobre as redes de relações que se estabelecem em torno da Instituição Educacional de Nossa Aparecida - o que vamos abordar neste capítulo. Segundo ele:

“Filho, esta população queimadense é muito, sofrida. Falta tudo aqui: Postos de Saúde; Escolas de qualidade; Transporte coletivo e por aí, vai. De uns oito anos para cá, pude acompanhar um investimento absurdo em asfalto e obras públicas. A indústria e comércio nos descobriram, mas o que adianta filho? Se falta a população os serviços básicos”. (Entrevista - Padre Mateus- janeiro de 2016).

Ao lhe perguntarmos se é mito ou não a cidade de Queimados ser violenta, o entrevistado é taxativo:

“Mito, filho? (Risos), mais que violenta, Queimados é uma cidade conflituosa. São confusões para todo o lado; Brigas na família; Brigas nos bares; Brigas nas ruas. E hoje toda esta tensão é reforçada pelo aumento da violência e a intensificação do tráfico de drogas na cidade, que não havia em tempos atrás”. (Entrevista - Padre Mateus, janeiro de 2016).

Segundo a revista eletrônica “Queimados.com – edição de dezembro de 2016” a violência no município aumentou consideravelmente no ano passado. Dados do Índice de Segurança Pública (ISP) revelam que a preocupação dos moradores e do poder público tem fundamento. Mais que um simples “oba-oba” ou comentários de esquina, as estatísticas apontam um crescimento real da violência no Município se comparadas ao mesmo período do ano passado. Os maiores índices são de tentativas de homicídio que cresceram 140% e de roubos que teve alta de 60%.

Os dados vão de encontro à fala do Padre Mateus que titula a cidade como conflituosa. Em nossa experiência como profissionais da assistência e conselheiros de direito da criança e adolescente, observamos a tensão no interior das relações sociais da cidade. Um município de aparência interiorana que em um olhar menos atento passa a imagem de calma e em seus “bastidores” é um “estopim” de pavio curto. Ainda questionamos Padre Mateus quais seriam as principais causas deste contraste, o que ele responde:

“Acredito que nossos cidadãos, tendem a conviver muito uns com outros, tendem a se organizar em uma vida comunitária mais intensa, pela falta de recursos. As relações giram em torno da Igreja; dos bares; do campo de futebol; etc. Um segundo motivo, é que talvez não estávamos preparados para o desenvolvimento do comércio e da indústria, na verdade não fomos preparados, pelas autoridades. E um terceiro acho a falta de paciência da população, que como te falei é muito sofrida. Muitos, tende a trabalhar longe de casa, chegam tarde, e quando precisam de serviços básicos de sobrevivência, como a saúde, não encontram”. (Entrevista - Padre Mateus, janeiro de 2016).

Nesta fala, ele aponta uma particularidade latente do Município – a de cidade dormitório. Apesar dos avanços quando se trata do crescimento da economia e novas instalações do comércio e indústria, ainda ficam visíveis características que apontam a grande maioria da população trabalhando fora da cidade.

“Não é difícil de percebermos esta realidade, é só observarmos que o trem, que sai para a Central do Brasil, fica vazio quando para em Queimados. E de

manhã, é a mesma dinâmica. O que acho, um dos motivos da educação infantil, aqui ser tão importante na vida das famílias. Elas precisam sair para trabalhar longe, com horas de trabalho estendidas, e quem cuidaria de seus filhos? Entende filho?” (Entrevista – padre Mateus, janeiro de 2016).

A polaridade da cidade dormitório e baixada fluminense ainda gera muita discussão entre os estudiosos do assunto. Para Lago (2011) os crescimentos econômicos e financeiros da região nos últimos anos impulsionaram moradores a permanecerem na sua localidade para atividade de trabalho remunerada.

“Entre 1980 e 2000 todos os municípios da periferia metropolitana com exceção de Maricá e Itaboraí apresentaram aumento expressivo no percentual de habitantes trabalhando em seu próprio município de residência. Os municípios mais consolidados e que sofreram um processo de industrialização nos anos 80 foram – Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis e São Gonçalo – foram aqueles que mais ampliaram a retenção de mão de obra local. Em 1980, mais da metade dos trabalhadores residentes nestes municípios se deslocava diariamente para outro município. Em 2000, o quadro se inverteu: mais de 50% dos trabalhadores permaneciam no próprio município. Em Caxias por exemplo, esse percentual era de 68% equivalendo a 184 mil pessoas e em nova Iguaçu 60 % representando 313 mil pessoas”. (Lago, 2011, p 6).

Entretanto, em Queimados nos deparamos com uma realidade diferenciada. Apesar do desenvolvimento econômico que a cidade sofreu com a instauração do parque industrial em 2002 ainda seus cidadãos tendem a trabalhar fora do município, como afirma Claudia Márcia, mãe de Rute de 03 anos.

“Olha só, cansei de procurar um trabalho aqui em Queimados, seria bem mais prático para mim, pois sou casada e tenho que me desdobrar nas funções de trabalhadora e mãe de família. Meu esposo reclama muito com a falta de tempo dedicado a família, mas é complicado. Acordo as 5 horas, ajeito a casa e levo Rute ao IENSA aonde ela passa toda a parte do dia, só volto as 21:00”. Já entreguei vários currículos, mas você só entra por indicação política ou conhecimento. (Claudia Márcia, mãe de Rute 03 anos).

O caso de Claudia não é isolado, visto que das cem famílias que tiveram pelo menos um filho matriculado na instituição no ano de 2016 - setenta declararam possuir algum vínculo de trabalho e, deste grupo, quarenta afirmaram trabalhar fora do Município. Esta perspectiva fez com que a Instituição lançasse em 2016 o projeto social titulado “Banco de Emprego Local”. O objetivo principal era de aproximar trabalhadores da comunidade e empresas locais para uma futura parceria de trabalho – para os desempregados e os que por um acaso se interessassem trabalhar na região.

“Mediante aos atendimentos sociais diagnosticamos entre outras dificuldades a dos usuários de investirem na educação dentro da família de origem. Sendo muita das vezes provedoras das despesas domésticas sendo únicas responsáveis por este cumprimento. Tendo que escolher entre o trabalho e a convivência familiar por serem moradoras de um município de difícil acesso e poucas oportunidades. Não foi apenas uma vez que atendemos um caso de negligência que quando vamos verificar sua responsável está sobrecarregada

e um destes agravantes é trabalhar em uma cidade longe de sua casa”.
(Danielle Rodrigues – Estagiária de Serviço Social).

Logo, nos três primeiros meses do projeto social foram recolhidos os currículos dos interessados, dando preferência inicialmente às famílias que têm ao menos um filho matriculado no IENSA, formando um banco de dados diversificado. Nesta primeira fase recebemos setenta candidatos que procuravam uma colocação próxima a sua residência.

“Sou servente de obras e vim entregar meu currículo, pois trabalho na região dos lagos e só venho aos finais de semana para casa. É uma vida muito sacrificada, mas a precisão me faz ir. Já tentei trabalhar por aqui, fiquei pouco tempo e a obra acabou, depois nunca mais”. (Antônio, pai de Bia 02 anos).

Todas as dificuldades retratadas nos depoimentos dos entrevistados foram confirmadas na etapa superior do projeto, que coincidia com visitas feitas às empresas buscando novas parcerias no que tratavam oportunidades de emprego para os usuários. As primeiras a serem visitadas foram as mais próximas da Instituição, e conseguimos observar as reais dificuldades da população. “Quando entramos em contato com os proprietários nunca podiam nos atender”. (Rose, Estagiária de Serviço Social).

A falta de tempo dos responsáveis se apresentou como um primeiro repto, porém veio a ser superado a partir da insistência das estagiárias vinculadas à instituição. Em seguida vieram os primeiros encontros e as parcerias foram se firmando até que, no mês de abril, vieram os primeiros encaminhamentos para a seleção de uma grande rede de supermercados localizada no centro de Queimados.

“Esta parceria foi fechada depois de muita desconfiança por parte da rede de supermercados. Primeiro, achavam que uma creche não tinha credibilidade para indicar pessoas para o trabalho; Segundo, as últimas experiências com trabalhadores queimadenses não foram nada positivas. (Danielle – estagiarias de Serviço Social).

Segundo o gerente:

“Os moradores de Queimados já nos trouxeram muitos problemas, moram perto e mesmo assim requerem a passagem de ônibus. São os que moram mais perto e o que costumam chegar mais atrasados. Tiram atestados médicos a todo tempo”. (Jonas – Gerente da Rede de Supermercados BERG’S).

O Balanço do projeto social aconteceu em novembro de 2016 e obteve os seguintes resultados:

- 1- 15 empresas captadas;
- 2- 10 usuários encaminhados para entrevistas;
- 3- 04 contratados;

A falta de qualificação profissional foi o principal argumento usado pelas empresas para a não contratação dos usuários indicados pelo projeto. Para Alencar (2008) o movimento de reprodução ampliada do capital consolida certo padrão de organização produtiva e social, através de novos equipamentos informatizados, desmercantilização das empresas, realocação de plantas, bem como através de novas formas de reorganização das regulações de trabalho. E os resultados apontaram que em Queimados não é diferente. O acréscimo econômico e a intensa

urbanização que o Município tem passado nos últimos anos não foram suficientes para alocar a sua população nas novas vagas geradas pelo “desenvolvimento” tão apregoado pela prefeitura local. Ainda observamos os trens saírem nos primeiros horários da manhã lotados com moradores em busca de oportunidades para garantir sua sobrevivência.

3.2 Histórico Institucional e Proposta Pedagógica.

A Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida tem sede no Município de Queimados e é situada na Rua Bartolomeu Dias n: 139 – Vila Scintilla. O Fórum da Comarca de Queimados é competente na direção de quaisquer questões e assuntos relacionados ao IENSA. Em conformidade com a lei nº 9394/96 e com a deliberação da Secretária Municipal de Educação de Queimados, oferece atendimento de creche para crianças de 02 a 03 anos e onze meses de idade e de pré-escola para crianças de 04 anos e onze meses até 05 anos e onze meses, ambas em horário integral. A primeira entrevista para esta dissertação, ainda em 2015, com a jovem senhora Regina de Brito de 72 anos de idade - diretora e fundadora da instituição, remete um pouco de sua história.

“Nascemos há 25 anos, no pátio de uma igreja católica aqui mesmo em Queimados. Éramos sete comigo: Regina de Brito, Regina das Graças da Silva, Penha Aparecida de Brito Souza Silva, Elizangela de Brito, Simone Mota, Sebastiana de Brito Souza e Fátima Lucia de Brito Souza. Percebemos a necessidade das mulheres do Município que não tinham um lugar adequado para deixar seus filhos enquanto trabalham no que se refere aos cuidados.

A Instituição foi fundada em 1993 e regularizou-se em 1994. Inicialmente as atividades eram realizadas nas salas da Igreja de São Jorge, comunidade católica do bairro. Com o crescimento da procura alugou-se uma casa no bairro e dividiu-se o projeto em creche e projeto curumim⁷. Questionamos os motivos pelos quais ocorreu o rápido crescimento da instituição:

“Acreditamos serem vários fatores. O primeiro como disse a falta de um lugar seguro com pessoas qualificadas para as famílias deixarem seus filhos. A situação financeira do Município já é precária agora imagina há 25 anos, os pais sempre precisaram trabalhar. O segundo também muito importante é a alta violência da localidade os pais se sentem seguros com seus filhos conosco. (Regina de Brito – Diretora).

A creche passou a ocupar a casa alugada enquanto o projeto curumim ocorria nos espaços da igreja. As primeiras parcerias financeiras vieram com a FIA – Fundação para Infância e Adolescência, e depois com a KAISER que fornecia leite e patrocinava todas as festas comemorativas para as crianças. Uma parceria importante, como já citada no capítulo acima, é da Solidariedade França Brasil (SFB) – uma ONG que além de construir maior parte da sede atual possibilitou durante 03 anos e ainda possibilita cursos de formação profissional em educação através de assessoria pedagógica e administrativa.

“A primeira parceria privada financeira aconteceu com a FIA. Com muita dificuldade conseguimos reunir a documentação exigida. Foi um grande incentivo para o trabalho”. (Cida – Coordenadora Pedagógica e uma das fundadoras).

⁷ O projeto curumim é voltado para crianças de 06 a 14 anos de idade e oferece reforço escolar em contra turno ao período escolar. Presente desde a fundação até os dias atuais.

Para Cida (Coordenadora Pedagógica) um dos motivos que levou à alta procura do IENSA até os dias atuais é a falta de espaços educativos e criativos na localidade. “As crianças destes bairros são submetidas a um isolamento muito grande não tendo relacionamentos com outra realidade”. Segundo ela o contato com outras crianças para uma melhor socialização é uma das principais causas da procura por uma vaga na creche e pré-escola.

E é através do contato com o outro que a atual proposta pedagógica é baseada – reconhecendo a importância das experiências vivenciadas na primeira infância (educação, afeto e socialização) em uma ação complementar à educação familiar e comunitária.

A metodologia usada na educação infantil no IENSA é a socioconstrutivista, cujo objetivo é levar a criança a construir seus próprios conhecimentos através da exploração com o outro. Desta forma, ampliando sua capacidade de descoberta e construção de novos conhecimentos as crianças vão penetrando de modo consciente na dinâmica da vida e se constituindo como sujeitos históricos, críticos e participativos.

“Não foi uma só vez que nos deparamos com uma criança isolada, que não fala e interage pouco. Podemos citar o caso da Julia que foi matriculada por sua mãe com 03 anos. Inicialmente a Julinha praticamente não falava e foi com a intenção de desenvolvê-la que Sonia a matriculou. No final do segundo ano ela já falava bem se expressava com muito mais expressividade. (Cida - Coordenadora Pedagógica e uma das fundadoras).

Segundo o PPP do IENSA, sua organização curricular é baseada em situações em que a criança: (i) Desenvolva a capacidade de comunicação e expressão; (ii) Solucione problemas por conta própria adotando formas mais complexas de raciocínio; (iii) Aja com responsabilidade crescente em sua relação com o meio ambiente físico e social e (iv) Desenvolva a capacidade de analisar criticamente sua própria atuação com a dos demais nas diversas situações.

Para Telma, educadora da turminha de 02 anos, é necessário propiciar oportunidades de experimentar, descobrir, manipular objetos e vivenciar situações em um ambiente seguro e acolhedor, permitindo à criança ser independente e reconhecida em suas tentativas.

Observando a prática de ensino adotada pelo IENSA, é inevitável não nos remetermos a Paulo Freire. O referido autor marcou época com a ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina dando ênfase à concepção de educação popular. Consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, rompeu com a educação elitista e comprometeu-se com uma sociedade inteira. Em um contexto de massificação, exclusão e desarticulação da escola com a sociedade, Freire deu sua contribuição para a formação de uma sociedade democrática

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais entendendo que um dos fatores determinantes para que ela aconteça é o desenvolvimento da consciência crítica através da percepção histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática a partir da construção de sua teoria do conhecimento com base no respeito pelos alunos, na conquista da autonomia e do diálogo enquanto princípios metodológicos. Esse pensar crítico e libertador que permeia sua obra serve como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Isso propicia que Paulo Freire seja hoje um dos educadores mais lidos do mundo. Cida (coordenadora pedagógica) relata que se baseou na teoria do autor para construção do projeto político pedagógico da instituição.

“Não só por se adepta a teoria do autor, mas também por acreditar na educação popular e pelas características específicas de nossa comunidade. Não sei bem te dizer se é por trabalhamos com educação infantil, mas as famílias aqui são

muito presentes e encontramos nesta parceria a melhor forma de trabalhar”.
(Cida – Coordenadora Pedagógica).

Cida se refere ao diálogo que a instituição procura ter com as famílias usuárias e a importância da troca de informações com a sociedade para uma educação democrática. No capítulo seguinte desvelaremos a proximidade e os principais conflitos desta densa mediação.

Em síntese, segundo o PPP, a proposta pedagógica do IENSA parte do estudo da realidade (fala do educando) e da Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os temas geradores extraídos da problematização da prática de vida das crianças. Cada pessoa e cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado, ou seja, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação e ressignificação.

“Acredito que nosso trabalho vai muito além do ensino propriamente dito. Conhecer a realidade de nossas crianças é fundamental para o desenvolvimento do trabalho pois é a partir de cada realidade que suas habilidades são desenvolvidas. Este “mergulho” na vida do educando nos faz emergir em um conhecimento mais específico de seu grupo, tendo condições de interagir a seu ponto de partida que irá introduzir-se no tema gerador geral (Telma – educadora).

As atividades são planejadas de acordo com o tema central do Projeto Pedagógico, devendo o profissional de Educação Infantil em sua atuação educativa buscar permanentemente contribuir para despertar na criança sua imaginação, curiosidade e capacidade de crítica. “Ser sincero, natural, amável, espontâneo, saber ouvir a criança, responder as suas perguntas, atender a criança da melhor forma possível” (Marluce – Educadora). Segundo o Projeto Político Pedagógico, o profissional de educação infantil deverá entender que:

- Cada criança é um ser único, devendo dar-se muita atenção à sua individualidade;
- Cada criança tem um ritmo de evolução que deve ser respeitado;
- É fundamental que se estimule a criança contribuindo para o desenvolvimento das suas potencialidades para a sua estabilidade, equilíbrio e segurança afetiva;
- É importante que se defenda uma educação que valorize a diferença e a aprendizagem através dessa diferença, rejeitando qualquer tipo de discriminação;
- A educação da criança deve ser feita no sentido da liberdade de escolha, igualdade de oportunidades, responsabilidade, participação ativa, curiosidade/investigação, autoestima, valorização dos outros e das suas potencialidades.

O desenvolvimento integral da criança é fundamental durante os primeiros anos de vida na primeira infância. Estudos demonstram a importância de uma educação adequada para o adiantamento da criança nesta fase de vida.

“Devemos ter em conta que a ação educativa está a ser levado a cabo sobre um sistema nervoso em formação, um psiquismo em construção e sobre uma personalidade em elaboração. A fase do zero aos seis anos deve ser a etapa privilegiada da educação, pois os estudos relacionados com a psicologia mostram a importância decisiva que os primeiros anos têm na evolução posterior da personalidade”. (Cida – Coordenadora Pedagógica).

Nos primeiros anos de idade ocorre um período extremamente fecundo e crítico. Fecundo, pois nele irá se desenvolver as aquisições intelectuais e afetivas da criança, colaborando para a formação de sua personalidade e cooperando para sua adaptação a uma sociedade complexa. E crítico, visto que cada aprendizagem tem seu momento próprio de manutenção da criança e as funções que não são desenvolvidas neste momento perdem-se – não permitindo uma boa integração de outras funções que aparecem posteriormente ao longo de seu desenvolvimento.

Entretanto, para este desenvolvimento o estímulo é fundamental, visto que o seu progresso se relaciona com tal. O que concluímos é que suas capacidades são em grande parte resultado do meio em que vivem e do grupo em que nascem. Como discorre Elias:

“Ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo. Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto”. (Norbert Elias 1994, p 16.)

No ano de 2016 a creche IENSA atendeu crianças de 02 a 03 anos e onze meses de idade com direcionamento no desenvolvimento da linguagem e formação de hábitos. O trabalho pedagógico desenvolveu atividades de socialização, recreação, contação de histórias, incentivo à leitura, exploração do ambiente e informática. Visando ampliar:

- A coordenação viso-motora (motora ampla e a motora fina)
- Favorecer a percepção sensorial, auditiva, gustativa e tátil;
- Descobrir e conhecer o corpo, utilizando-o como meio de comunicação e expressão;
- Formar hábitos de higiene e de nutrição;
- Utilizar as linguagens oral, musical e plástica;
- Promover contato com o meio ambiente;
- Estimular o contato social desenvolvendo vínculos afetivos;
- Desenvolver a autonomia;

Na pré-escola a Instituição atende crianças de 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 meses e seu foco principal é a construção da identidade, a socialização e a importância da leitura e da escrita. O trabalho pedagógico busca favorecer o desenvolvimento da autoconfiança, da autoestima, do conhecimento de si mesmo, de atitudes e valores necessários ao convívio social, da capacidade de expressão, bem como, despertar, estimular e atender a curiosidade da criança quanto os hábitos de leitura, escrita, percepção de números, de formas, a saber:

- Expressar suas ideias, sentimentos, necessidades desejos de forma a enriquecer sua capacidade expressiva, fazer-se entender e ser entendido;
- Estabelecer a relação de causa e efeito;
- Ser capaz de distinguir diferenças e semelhanças, classificar e seriar;

- Estabelecer sua posição no espaço em relação a objetos e pessoas;
- Compreender a finalidade de leitura e da escrita;
- Adquirir a noção de quantidade de 1 a 9;
- Sabe somar e subtrair concretamente;
- Conhecer a importância do meio ambiente;

A partir desses objetivos o IENSA desenvolve sua proposta pedagógica. Entendemos que a escola deva ser um espaço lúdico de aprendizagem de forma a ampliar as experiências e valorizar as iniciativas e curiosidades, o que contribui para a construção do conhecimento, aquisição de hábitos e atitudes que levem a formação de cidadãos autônomos com a consciência de suas próprias escolhas.

3.3 - Desafios Apresentados no Trabalho como Assistente Social na Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida e sua Relação com o Estudo de Caso.

As perguntas que norteiam o objeto de pesquisa iniciaram-se a partir da inserção como assistente social na ONG pesquisada, durante o ano de 2013. No decorrer do processo de construção da dissertação, percebemos a ligação do trabalho sistematizado do Serviço Social institucional com o processo investigativo. Inicialmente, o que nos motivou a disputar a vaga foi a inserção no campo educacional⁸, que é uma área ainda pouco explorada pelo Serviço Social.

O primeiro passo como profissional contratado foi o conhecimento do espaço físico. A Instituição conta com 3 (três) salas de creche; 3 (três) salas de pré-escola; Sala de artesanato; Brinquedoteca; Biblioteca; Refeitório; Pátio; Quadra poliesportiva; Sala de informática; Banheiro para educação infantil; Espaço Administrativo; Dispensa; Cozinha; Dois banheiros de funcionários; Sala de direção e de atendimento. Apesar de apresentar sinais de precariedade devido ao tempo, o prédio se encontra em boas condições. Foi questionado à fundadora do Instituto, Regina de Brito, a dimensão do espaço.

“Sim, meu filho, ganhamos este terreno e a construção do prédio de um parceiro, a Solidariedade França Brasil. Foi um investimento e tanto, acreditaram no nosso trabalho, e viram que em Queimados a demanda por creches era grande, um serviço de urgência para a população. Com o tempo a procura cresceu muito, e outros colaboradores ajudaram na ampliação do prédio. (Regina de Brito, fundadora do IENSA).

A Solidariedade França Brasil (SFB) é uma organização não governamental fundada em 1986 por franceses e brasileiros. Atua na defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes, incidindo nas áreas de educação, saúde, mobilização social e organização popular. Possui como objetivo principal a disseminação de metodologias participativas de ensino e incentivo à prática da cidadania.

De imediato, começamos a pensar os desafios do fazer profissional e, cabe ressaltar, o IENSA estava há cinco anos sem assistente social, ou seja, não encontramos nada encaminhado ou sugerido. Segundo a diretora, a presença de um assistente social para o trabalho com as famílias era fundamental, porém as dificuldades financeiras a impediam de contratar o profissional.

⁸ Ainda são poucos os Assistentes Sociais inseridos no trabalho educacional. A própria categoria profissional ainda tem dificuldades em reconhecê-lo como objeto legítimo de estudo e fundamental para realidade social.

“Desde a saída da nossa última assistente social há cinco anos estamos com a vaga em aberto, optamos, pois, as dificuldades financeiras nos impediam de contratar. Já agora tivemos que nos “apertar” um pouco, pois não estamos dando conta sozinha”. (Regina de Brito, fundadora do IENSA).

O fato de não estar “dando conta sozinha” significava uma série de problemas que a Instituição vinha passando no momento de nossa contratação. O primeiro deles era o repasse de R\$ 15.000,00 reais referente ao convênio com a prefeitura de Queimados, repasse este que não era pago há seis meses. Ressaltamos que este é o único convenio financeiro que o IENSA possui para suprir os pagamentos de funcionários e a manutenção do espaço. Uma das expectativas na contratação de um assistente social era a de suprir a necessidade de um profissional que entendesse as expressões da questão social para a negociação direta com a secretaria de educação e, se fosse necessário, com a Prefeitura. A organização política institucional se apresentava como um primeiro desafio do trabalho a ser realizado. Os parâmetros para a atuação de assistentes sociais na política de Assistência Social destacam a necessidade de intervenção profissional nestes espaços.

“O reconhecimento da questão social como objeto de intervenção profissional (conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS), demanda uma atuação profissional em uma perspectiva totalizante, baseada na identificação dos determinantes socioeconômicos e culturais das desigualdades sociais. A intervenção orientada por esta perspectiva crítica pressupõe a assunção, pelo/a profissional, de um papel que aglutine: leitura crítica da realidade e capacidade de identificação das condições materiais de vida, identificação das respostas existentes no âmbito do Estado e da sociedade civil, reconhecimento e fortalecimento dos espaços e formas de luta e organização dos/as trabalhadores/as em defesa de seus direitos; formulação e construção coletiva, em conjunto com os/as trabalhadores/as, de estratégias políticas e técnicas para modificação da realidade e formulação de formas de pressão sobre o Estado, com vistas a garantir os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos necessários à garantia e ampliação dos direitos” (Parâmetros para a atuação de assistentes sociais na política de assistência social, p 18).

Entre os anos de 2013 e 2016 acompanhamos diversas reuniões com a Secretaria de Educação e com a Prefeitura. Os atrasos do convênio se tornaram corriqueiros e entre as muitas justificativas a falta de recursos disponíveis no momento foi a mais usada, seguida do atraso na formulação das notas de empenho para efetivar os pagamentos. Entre as estratégias de mobilização estavam as paralisações, manifestações junto à secretaria e atividades de protesto no próprio IENSA. As paralisações surtiam bastante efeito, pois das famílias que trabalhavam quase 70% delas não tinham planejamento de onde deixar seus filhos matriculados. Logo, aderir aos protestos era essencial para a manutenção de seus direitos. Destacamos um protesto em específico no final de 2013 (05 de dezembro) intitulado de dezembro “negro”.

“O momento era crítico: 06 meses sem recebermos salário, o trabalho estava muito difícil de ser realizado, paramos durante uma semana com apoio dos pais. Uma última reunião foi realizada na instituição com a presença da imprensa de Queimados e a acessoria do prefeito. Graças a Deus o resultado foi positivo, acordamos receber tudo no final do mês e as aulas retornaram”. (Telma – Educadora).

Como relatado por Telma (Educadora) as aulas retornaram na semana seguinte diante do acordo financeiro feito com a acessoria da prefeitura. Verificamos que a prefeitura municipal trata claramente a educação infantil como demanda secundária. Em Queimados existem duas creches comunitárias conveniadas: IENSA e Iracema Garcia. A segunda passa pelos mesmos problemas da Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida.

“A realidade é que dentro do planejamento de contas da controladoria da prefeitura, os convênios direcionados à Educação Infantil são os últimos a serem repassados. E isso afeta diretamente a estrutura dos serviços oferecidos e a qualidade de ensino para as nossas crianças, já que precisamos deste dinheiro”. (Iracema Garcia – Diretora Presidente).

Os conselhos de direito da criança e adolescente e assistência social também se mostraram importantes espaços de articulação política e discussão para efetivação de direitos sociais. Estes conselhos são órgãos públicos, deliberativos, formuladores de suas políticas específicas, controladores de suas ações e gestores do fundo. Segundo o ECA, o fundo é vinculado ao conselho e por ele gerido, devendo fixar critérios de utilização através do Plano de Aplicação das doações subsidiadas e demais receitas (ECA, art. 260). Em Queimados o fundo foi regulamentado em 2016 depois de muita discussão e embates políticos.

“Depois de muito atraso conseguimos regularizar a situação do nosso fundo este ano, a burocracia aqui nos atrapalhou e muito. Tínhamos um milhão de reais no fundo de doações, não podemos usar, isso com as instituições passando por inúmeras dificuldades financeiras, algumas até fechando, um verdadeiro absurdo. (Anderson Nunes – Vice-Presidente do Conselho de Direitos da Criança e Adolescente de Queimados).

As inúmeras funções dos conselhos de direito não colidem com o papel do Governo Municipal, mas exigem uma mudança, tanto na sociedade civil, quanto no governo, no que diz respeito à democracia participativa. Significa que o poder deve ser exercido de uma forma descentralizada, participativa e mais democrática. Assumimos a cadeira de responsabilidade do IENSA em 2014 sempre levando as principais demandas institucionais para discussão da plenária e também buscando estratégias conjuntas para a superação de momentos de crise. "A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais" (ECA, art. 88). No que condizem as atribuições do conselho da criança e adolescente de Queimados encontram-se:

- 1-Estabelecer Políticas Públicas que garantam os Direitos previstos no ECA;
- 2-Acompanhar e Avaliar as ações governamentais e não governamentais dirigidas ao atendimento dos Direitos;
- 3-Participar na elaboração do Orçamento do Município; Gerir o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente FUMDCA;
- 4-Registrar todas as Organizações com ações junto ou para Crianças e Adolescentes; Inscrever os programas Governamentais e Não Governamentais voltados a Crianças e Adolescentes.
- 5-Elaborar o Plano de Ação Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (objetivos e metas, especificando as prioridades) e o Plano de Aplicação (distribuição dos recursos por área prioritária, atendendo os objetivos da política definida no Plano de Ação).

Este último, integrado à proposta orçamentária, deve ser submetido pelo Prefeito à apreciação do Poder Legislativo; para viabilizar todas estas ações foram criados o Fundo Municipal dos Direitos da Criança do Adolescente FMDCA.

O segundo desafio profissional que se pode destacar na inserção do profissional de Serviço Social no setor de educação infantil, em especial no espaço socioeducacional de um dos equipamentos que integram as creches, é a construção de um projeto ético-político profissional que superasse o assistencialismo.

O grande dilema que encontramos é o fato de apesar da educação infantil ter sido introduzida no sistema regular de ensino, no qual as creches e pré-escolas assumem um papel de instituição educativa, as mesmas mantêm seu caráter assistencial frente à população usuária, acarretando, dessa forma, impasses nos quais a demanda também perpassa por questões de natureza socioinstitucional, que podem reduzir as respostas a meras ações assistenciais. Em diversas oportunidades fomos procurados para prestar “ajuda” a quem precisava, embora sempre houvesse a reafirmação acerca da diferença entre o direito adquirido e o assistencialismo.

“Para gente esta diferença ao pé da letra sempre foi muito difícil de ser praticada. Já levei várias broncas pelo meu bom coração. Na procura de vagas mesmo, antes de contratamos o Assistente Social, para análise socioeconômica, a vaga iria para quem precisava mais”. (Irmã Regina de Brito – Diretora).

Cabe analisar o campo em seu sentido amplo como espaço articulado de diferentes profissionais para a conquista do acesso à educação infantil em seus variados segmentos sociais. As ações do assistente social voltam-se não apenas ao atendimento educativo, mas prioritariamente ao socioeducativo. É relevante aqui destacar que essas ações profissionais, por situarem-se em um espaço educacional, não se resumem ao pedagógico, assim como não se voltam apenas ao assistencial. O lugar em que o profissional de Serviço Social se encontra nessa reflexão se estabelece entre o educar e o cuidar.

Sendo assim, o trabalho no IENSA evidenciou que o cuidar e o educar são duas faces de um mesmo projeto pedagógico na educação infantil, da mesma maneira em que representa duas faces do direito, tanto da criança, quanto da família. Contudo, os setores da assistência social e da educação se articulam com a finalidade de proporcionar um atendimento integrado à criança pequena. Portanto, o Assistente Social que se insere na educação infantil possui também o papel de educador no sentido de sujeito político e formador de ideologia.

Não somos pedagogos e nem devemos dissolver as particularidades de suas atribuições; entretanto, possuímos uma dimensão educativa em nossa intervenção social. Além disso, precisamos, ao menos, nos articularmos ao projeto dos demais profissionais, estabelecendo uma relação interdisciplinar de trabalho e estipulando, a partir de seus princípios e afazeres específicos, qual o seu lugar. Isso permite que não assumamos atribuições limitadas ao enfrentamento assistencial das demandas apresentadas.

Para tal, é essencial compreendermos a complexa relação entre Estado e sociedade civil na dinâmica de nossa intervenção social e perceber a história presente no processo de formação da política pública educacional (aqui em particular a educação Infantil). A disputa por projetos societários se articula com os projetos profissionais que supõem uma formação teórica e técnica para intervenção em nível de qualquer formação acadêmica profissional, como destaca José Paulo Netto:

“Os projetos profissionais apresentam a autoimagem de uma profissão, e legem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus

objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais)". (NETTO, 1999, p.04)

Segundo Yamamoto (2010), o projeto profissional hegemônico do Serviço Social está ligado ao projeto societário da classe subalterna, enquanto que o projeto neoliberal da classe dominante está em aliança com os usuários de seus serviços.

Em nosso fazer profissional no IENSA tornou-se fundamental a reflexão crítica articulada aos fundamentos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo do Serviço Social para a construção do projeto profissional institucional. Torna-se essencial a formação continuada (cursos de extensão; participação nos conselhos; conferências e congressos) para a garantia dos direitos da criança pequena e seus familiares.

“O importante aqui é fazer entender que o serviço social institucional vai além dos atendimentos sociais prestados ou da ajuda pré-concebida. A nossa equipe trabalha muito para esta conscientização que nem sempre é fácil. Tornando-se um esforço diário. Os colegas nem sempre sabem ou entendem a nossa real função dentro da instituição”. (Rose – estagiária de serviço social).⁹

Entendemos, por fim, que a construção do projeto profissional na educação infantil é regressada principalmente em três direções: a criança, a família e a instituição (funcionários). No entanto, apesar de possuímos um projeto ético-político que oriente nossa atuação, necessitamos responder aos interesses da instituição que nos emprega, ou seja, as ações do Assistente Social são limitadas a uma relativa autonomia:

“Várias vezes acompanhamos as reuniões do Serviço Social com a direção da instituição. A desconstrução do assistencialismo, os limites da autonomia profissional e a delimitação do espaço profissional eram temas recorrentes. Não sendo uma tarefa fácil a conscientização por parte da irmã Regina. Perdemos inúmeras vezes e ganhamos outras, um exemplo foi quando nos posicionamos contra a abertura de 20 vagas a mais na creche para o ano de 2015. A Instituição não dava conta pela sua estrutura, mesmo assim fomos voto vencido. (Danielle – Estagiária de Serviço Social).¹⁰

3.4 Discurso Religioso: Entre o Silêncio e a Discriminação.

A irmã Regina de Brito, como é conhecida popularmente, é a imagem de referência da Instituição. Mesmo com 72 anos é a primeira a chegar e a última a sair. Através de sua fala, sempre firme, se nota o discurso religioso e a estreita ligação entre o trabalho realizado e a igreja católica. Observamos que a caridade é difundida como um dever cristão e como possibilidade de demonstrar perante a sociedade um caráter nobre e bondoso.

“Foi lá (Igreja Católica), tinham umas salas que estavam totalmente abandonadas. Começamos a limpar estas salas para acolhermos as crianças. Começamos só com doações mesmo, de voluntariado e as mães que podiam

⁹ Entrevista realizada em julho de 2016 na sala de atendimento da ONG.

¹⁰ Entrevista realizada em julho de 2016 na sala de atendimento da ONG.

ajudar no voluntariado. Iniciamos pegando crianças de todas as idades. Era tudo desta forma, pois não tínhamos experiência. Era só aquele desejo de estar ajudando. Era tudo pedindo mesmo, nas missas dos bairros. E as próprias famílias das crianças ajudavam também (Irmã Regina de Brito – Diretora e fundadora Institucional).¹¹

O discurso em conformidade com a prática religiosa persiste desde a fundação da Entidade, no qual se é valorizado no cotidiano o labor ativo, o falar de Deus, da Igreja Católica e da caridade. Esse discurso se estende ao perfil profissional do corpo técnico.

“Este é um trabalho feito com muito amor à grande maioria das pessoas que compõe o corpo técnico que trabalha conosco desde a fundação. Trabalhar com crianças não é uma tarefa fácil, requer muito cuidado, carinho e dedicação. Mas temos uma maneira específica de se trabalhar, e os novos que entram tendem a se enquadrar ao nosso perfil Institucional” (Irmã Regina de Brito – Diretora e fundadora Institucional.)

Para Foucault (1996) o discurso é um sistema de signos que reproduz mais do que está sendo apenas falado, pois carrega significados de valores sociais estabelecidos. Sendo assim, um discurso carrega sempre uma força social e política.

(...) suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 8 e 9).

Em seu livro *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (1977) relata que o “poder soberano” é maquiado e substituído pelo “poder disciplinar”, mais sutil e que implica numa violência mais simbólica do que física. Ele define como objetivo básico de tal poder o adestramento. Adestrar os indivíduos para se apropriar mais e melhor de suas individualidades. O “poder disciplinar” exerce um controle específico sobre os corpos, com o objetivo de torná-los submissos.

Na fala da fundadora do Centro Comunitário compreendemos um direcionamento religioso de seu trabalho que, mesmo sendo negado algumas vezes, se mistura com a sua história de vida e sua maneira de enxergar o mundo.

“O projeto desta creche veio direto do coração de Deus. As coisas foram acontecendo, as doações foram chegando, até a nossa primeira grande parceria, que veio também através da visibilidade do trabalho dado pela Igreja”. (Irmã Regina de Brito – Diretora e fundadora Institucional).

Remete-nos que a Igreja Católica neste contexto não tem apenas um caráter disciplinador para com os funcionários da “ONG”, famílias e crianças, mas sim de legitimador do trabalho exercido. Quando Regina cita a Igreja como parceira direta do trabalho também está afirmando a sua importância para a existência no “modelo” que se perdura ao longo destes anos.

¹¹ Entrevista realizada em abril de 2016 na sala da direção.

Para o Padre Mateus, de 71 anos, a participação da Igreja não se deu só na fundação do Centro Comunitário proposto, mas sim em todos os Centros Comunitários de Educação Infantil da Baixada Fluminense.

“A história dos Centros Comunitários de Educação Infantil se confunde com a história da Igreja católica. Pois quase todos os trabalhos hoje abertos se iniciaram em uma respectiva paróquia. A Igreja é um dos espaços mais procurados pela comunidade quando se precisa de ajuda. Sem falar que os nossos espaços estão sempre à disposição para reuniões com a comunidade” (Padre Mateus – Padre da paróquia São Jorge).¹²

Segundo Figueiredo (2004), a proximidade entre a igreja católica e Baixada Fluminense não é recente. Desde os primeiros registros de fazendas em volta de 1600, a religiosidade acompanhava a localidade. A igreja dividia seu território em freguesias, paróquias e curatos. No caso das freguesias, estas possuíam a igreja matriz e, ligadas a ela, existiam várias capelas erguidas nas fazendas.

“Essas capelas serviam como célula inicial de aldeias, freguesias, vilas ou cidade. Dentre algumas freguesias que surgiram podemos destacar: Freguesia de Santo Antônio da Jacutinga, Freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Marapicu, Freguesia de Nossa Senhora da Piedade de Inhomirim, Freguesia de Nossa Senhora do Pilar, Freguesia de São João de Meriti e Freguesia de Piedade de Nova Iguaçu. (Figueiredo 2014, p 6).

No IENSA, esta relação fica nítida quando a Irmã Regina, em seu depoimento, destaca o perfil do trabalhador institucional, associando a imagem de bom profissional à de labutador cristão. Cabe ressaltar que também seu título de Irmã de caridade lhe oferta o respeito da comunidade e de quase todo corpo técnico profissional.

“Meu filho, não tem como dizer que a Igreja é a extensão de nossa Instituição. Inicialmente, os conflitos sociais pré-estabelecidos, enquanto problemas com nossos funcionários eram resolvidos com a colaboração do padre da paróquia. E com estes anos de experiência, notamos que o profissional de formação religiosa, nos dá, menos trabalho, pois tem Cristo no coração”. (Irmã Regina de Brito- Diretora e Fundadora Institucional).

Bourdieu (2004) concentra boa parte de seus empenhos no que tange o estudo das religiões e a vinculação do aparato religioso à formação social, demonstrando que a “estrutura dos sistemas de representações e práticas religiosas” tende a assumir uma função impositiva e que legítima a dominação. Essa transfiguração, como aponta, faz com que o campo religioso não somente cumpra funções de atendimento de demandas religiosas correspondendo aos interesses por ações e práticas mágicas, mas também esteja vinculado às demandas propriamente ideológicas.

“A espera de que uma mensagem sistemática seja capaz de dar sentido unitário à vida, propondo a seus destinatários privilegiados uma visão coerente do mundo e da existência humana, e dando-lhe os meios de realizar a integração sistemática de sua conduta cotidiana. Portanto, capaz de lhes fornecer

¹² Entrevista realizada em abril de 2016 na igreja católica de São Jorge no centro de Queimados.

justificativas de existir como existem, isto é, em uma posição social determinada” (BOURDIEU, 2004, p. 85-86).

Logo, fica fulgente, dentro da Entidade, que o discurso religioso parece estar por toda a parte. Começando pelo nome da instituição, o mesmo da padroeira do Brasil.

“A escolha do atual nome é rodeada de polêmicas. Quando sugeri Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida fui muito criticada pelo conselho constitutivo da época. Falaram que nós iríamos perder parcerias pois o estado é laico e coisa e tal. Foi através de um sonho que a imaculada me apareceu e disse que esta linda obra se concretizaria”. (Irmã Regina de Brito – Diretora e Fundadora Institucional).

Nas paredes da secretaria há uma letra de música católica acompanhada de desenhos de pássaros, plantas e crianças. Na sala de leitura e na sala dos professores encontramos uma prateleira só com materiais de temáticas bíblicas: DVDs, livros, Bíblias e pequenos dizeres com versículos bíblicos. No corredor de entrada da escola havia nas paredes quadros com fotos da natureza, a citação de versículos bíblicos e a pintura de uma criança abraçada a um globo e outra com as mãos postas em posição de prece. Os corredores de acesso aos demais espaços da creche possuem murais e quadros cujos temas giravam em torno de temáticas religiosas. Os murais estão sempre sendo enfeitados com personagens infantis da bíblia. Até na cozinha encontramos representações religiosas: na geladeira está colado um adesivo de São Francisco de Assis, ordem eclesiástica da fundadora Irmã Regina de Brito.

Em um levantamento de pesquisa verificamos que o IENSA contou em 2016 com uma equipe de 33 (trinta e três) funcionários. Entre eles: Diretora, Coordenadora Pedagógica, Assistente Social, Professores, Auxiliares de Educação Infantil, Recreadora, Secretária, Cozinheira, Agente de Saúde e Manutenção. Do total de funcionários que a instituição expõe, 25 (vinte e cinco) se autodeclararam católicos e apenas 8(oito) disseram pertencer à outra religião. Destes, cinco eram evangélicos, um candomblecista e dois disseram não possuir religião. A Auxiliar de Serviços Gerais Camila, de 22 anos, relatou a experiência de ser a única funcionária de religião de matriz africana do Centro comunitário.

“É, realmente não é fácil. Quando iniciei no ano de 2015 na ONG, ninguém sabia da minha religião, acho que por isso fui contratada. Com o tempo, descobriram e a pressão começou. Não posso colocar as minhas guias de santo e nem mesmo as roupas do meu preceito. Mas já sabia que seria assim. A irmã Regina é muito boa, mas todos comentam na comunidade que ela não é muito adepta à outras religiões. E imagina a minha, né? Já tão queimada por aí. Ela diz que os pais das crianças não gostam muito, já até reclamaram com ela. Mas acho que não, isso é coisa dela mesmo”. (Camila – Auxiliar de Serviços Gerais).¹³

Mediante a fala da auxiliar de serviços gerais percebemos indícios de que a mesma não se sente à vontade para expressar a sua fé no ambiente de trabalho. Bobbio (1999) relata que o princípio da liberdade é o que distingue uma sociedade democrática, sendo a laicidade um importante elemento para a sua garantia. O Estado laico garante respeito àquele que professa qualquer religião como também àquele que não professa nenhuma. Ele tem como condição a convivência de todas as possíveis culturas, sejam elas quais forem. Em uma segunda fala, Selma (educadora) relata:

¹³ Entrevista realizada em maio de 2016 no refeitório da ONG.

“Pra mim não é legal, sendo de outra religião, ouvir de Nossa Senhora o dia inteiro. Mas fazer o quê? Eu preciso do emprego, trabalho aqui há três anos já”. (Selma - Educadora).

Enquanto sala de aula, o discurso religioso estava presente em diversos momentos e situações observadas. Ensinar às crianças hábitos, atitudes princípios e normas de convivência tinha o significado de evangelização, como aconteceu na “festinha” com apresentação do teatro de dia das crianças. As professoras liam histórias bíblicas para as crianças e resolviam conflitos aludindo à bondade que todo cristão deve ter.

Findando, Fischmann (2008) alerta sobre o fato de que, na relação entre educação e laicidade, deve-se levar em conta a privatização do espaço público. A autora define a esfera privada como o lugar no qual o indivíduo pode expressar, de diferentes maneiras, as suas peculiaridades. Em seus lares, os indivíduos podem escolher e praticar ou não sua religião, ou não ter religião alguma. Esse pressuposto fortalece e garante o Estado laico, que tem a esfera pública como um espaço de todos. Entretanto, não é o que encontramos no IENSA, que em seus princípios preza pela pluralidade e diversidade, mas na prática nos deparamos com outra realidade.

CAPÍTULO IV - PERCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS RELAÇÕES ENTRE CRECHE E FAMÍLIA NO IENSA.

4.1 A Escolha da Creche

Quando os pais decidem compartilhar o cuidado e as educações de um filho com profissionais de uma creche o fazem a partir do conhecimento que possuem sobre a instituição: seja pelo contato direto com esse tipo de serviço ou com base no que ouviram das pessoas que compõem sua rede de sociabilidade. Luiza, ex-aluna da instituição, afirma:

“Eu estudei no IENSA e agora meus filhos estão matriculados na instituição, as referências são as melhores. Procurei um lugar que pudesse depositar minha confiança, pois agente vê tanta coisa na televisão que assusta, né”. (Mãe de Maria e Caio de 02 anos).

Os dois sentidos da creche-espaco assistencial, que tem sido ressignificada como espaco educativo, coexistem e podem ser identificados nas falas e expectativas dos pais e mães. Seus relatos estão impregnados de desconfiança e de preconceito a respeito de uma creche genérica. A insegurança, medo de partilhar o cuidado das crianças com pessoas relativamente desconhecidas e a sensação de abandono ao deixar o filho pela primeira vez na instituição se misturam ao alívio da conquista da vaga e das vantagens de poder contar com profissionais preparados.

“Agente sente pena porque acha que está abandonando lá e não é; depois que vi não é nada disso. É um preconceito que minha prima fala muito ‘dá um dó de deixar’ e eu respondo ‘não dá dó porque elas cuidam muito melhor da gente’”. (Mãe de Maria e Caio de 02 anos).

Segundo Saffioti (1992), não se trata apenas da superação do preconceito em relação à instituição em si, mas também de uma ideologia que defende a socialização primária como tarefa exclusiva dos membros da família, sobretudo, da mãe.

Para Chodorow (1978) as capacidades e aptidões das mulheres para a maternidade e para obter satisfação nela estão fortemente internalizadas, psicologicamente reforçadas, e são estabelecidas ao longo do processo de desenvolvimento no interior da estrutura psíquica feminina.

Sendo assim, as mulheres podem sentir contentamento e uma possibilidade de transcendência na maternidade. Várias mães entrevistadas revelam uma ambiguidade, que é fruto do desejo de cuidar diretamente dos filhos e, ao mesmo tempo, da necessidade de dar continuidade ao projeto de vida pessoal ou de aumentar a renda familiar.

“Tentei voltar a trabalhar, mas ela mamava o peito e ela não queria saber de outra coisa, era só o peito. Eu queria curtir ela um pouco, as outras não tinham mamado no peito, ela ‘estava’ mamando e era tudo o que eu queria, só que a gente precisa trabalhar”. (Mãe de Karen, seis anos).

O modelo tradicional de pai provedor e mãe dedicada exclusivamente aos cuidados e educação dos filhos é um desejo acalentado por alguns casais, como explica um pai:

“Eu não gostaria que a minha mulher trabalhasse, gostaria que ela cuidasse da minha filha e desse uma estrutura emocional, afetiva, seria muito bom. Mas, infelizmente, a situação do país acaba pressionando a mulher a pensar assim: Você não pode ficar em casa o dia inteiro enquanto o seu marido ‘rala’ ou coisa desse tipo, então a mulher se sente, às vezes, coagida pela situação econômica do país a lutar”. (Pai de Juliana, dois anos).

A primeira opção para compatibilizar os dois papéis é delegar os cuidados da criança às avós, mantendo, de certa forma, o modelo tradicional de cuidado individualizado prestado por uma mulher no contexto familiar.

“Minha mãe não tinha condições de ficar com ela devido à idade, então fui obrigada a fazer isto, embora não quisesse. Eu achava que ela era muito pequena, ia completar os dois anos, além de que ela vem de uma adoção, então ela já vem com uma rejeição, uma certa carência. Você tira uma criança de um abrigo pra depois pôr numa creche! Eu sempre achei que o lugar ideal da criança é junto da mãe, mas infelizmente eu preciso trabalhar”. (Mãe de Rute - três anos).

“Neste caso é evidente o conflito materno ao “ter” de compartilhar o cuidado da filha adotiva com os educadores da creche, o que, para ela, significa a efetivar “o abandono” de uma criança que foi retirada de um abrigo”. Amorim (2004) cita que os motivos pelos quais os pais matriculam os filhos na creche são diversos e contraditórios. Isso é confirmado a partir do que observamos nas atitudes e nas falas dos familiares e profissionais do IENSA, enquanto as suas diferentes concepções e sentimentos, refletidos na forma de como se posicionam diante da necessidade de compartilhar os cuidados e a educação para as crianças pequenas.

“Minha situação é assim, só eu que trabalho na minha casa, meu marido não trabalha. Ele faz ‘bico’, assim. Quando aparece ele faz, quando não aparece, ele fica cuidando dela. Vai fazer uns três anos, então, quero que ele arrume um serviço. Porque eu sozinha não dá, não tem como, o salário é pouco. Eu falei: eu tenho que arrumar uma creche pra ela, pra ele poder ir trabalhar”. (Mãe de Tânia, três anos).

Esse caso é diferenciado: a mãe matriculou a filha na creche como estratégia para que o pai procurasse um emprego fixo e dividisse com ela o sustento do lar. Há outros casos mencionados pela diretora, cujos homens são sustentados pelas mulheres há um longo tempo sem que isto represente uma troca de papéis deliberada e nem com base num acordo consensual entre o casal, mas sim em algo que, embora permanente, é vivido como circunstancial, semelhante à situação temporária de desemprego do pai.

O resultado da pesquisa apontou que antes de procurar uma creche os pais analisam primeiramente as necessidades econômicas, em segundo lugar as mudanças no contexto familiar, em terceiro os limites das avós em cuidar dos netos e por último as informações vinculadas à mídia sobre maus tratos de crianças em instituições e sobre a guarda de babás.

A argumentação de parentes e amigos sobre os riscos das diferentes alternativas que cada família tem para cuidar e educar as crianças interfere na decisão de pais e mães em favor da creche, ainda que isso, de início, não exclua a insegurança. A creche é percebida, por algumas famílias, como um lugar inferior à “escolinha” ou aos cuidados da “babá”.

“Eu achava que a gente ia colocar em uma escolinha, sabe, mais conhecida, ou então, pegar uma babá para ficar com ela, mas aí a minha sogra falou ‘Não! Vamos colocar ela na creche, porque uma babá, ela vai estar sozinha com a menina, e ninguém vai poder falar o que ela fez e o que ela não fez. Na creche não, se alguém fizer alguma coisa errada, alguém vai comentar e todo mundo vai ficar sabendo. Então, é mais seguro’. E ela falou sobre esta creche onde já tinha um sobrinho, o Davi. Aí eu falei: Ah, coitada. Ela é muito pequenininha, ela nem anda, nem fala, vai sofrer muito”. (Mãe da Lícia, dois anos).

O preconceito não incide apenas sob a creche como instituição de cuidado infantil, mas também sob seu caráter de serviço público, que é percebido como de pouco crédito por conta do atendimento massificado. Uma das mães relatou que o usuário acaba se sentindo “mais um”.

A convivência coletiva com populações dos segmentos sociais mais pobres, característica da clientela que utiliza os serviços da Instituição Educacional de Nossa Senhora Aparecida, pode representar para as famílias com melhores condições financeiras uma proximidade com outras realidades. No entanto, pode ser vista como “ameaçadora” no sentido de uma possível contaminação pelo “outro”.

“A grande parcela das nossas famílias são bastante humildes, mas claro que temos exceções. As famílias com uma renda melhor são as que mais nos dão trabalho. Um exemplo é que é uma regra institucional não poder trazer lanche e nenhum tipo de alimentação de casa. Todos aqui são tratados iguais, o problema é eles não entenderem isso”. (Irmã Regina de Brito – Diretora e Fundadora Institucional).

Contudo, os benefícios ao desenvolvimento infantil dependem da superação dos preconceitos contra uma creche universal em confronto ao reconhecimento das qualidades de um serviço em particular com base na competência de seus profissionais.

Os familiares e os profissionais comparam um serviço com outro, pois sabem que há disparidade entre as instituições, principalmente no que reside a infraestrutura e qualidade de serviços. Entretanto, inscrever o filho na lista de espera de uma creche é apenas o início de um processo que pode ser demorado e repleto de significados, até que se consiga a vaga.

4.2 A Conquista da Vaga

No Brasil, a criança menor de seis anos de idade tem seu direito à educação infantil constitucionalmente reconhecido por meio do atendimento em creches e pré-escolas (ECA).

Entretanto, há uma grande distância entre a legislação e a realidade brasileira, carioca e fluminense. Prioriza-se a instituição com diretrizes amplas sem prever mecanismos operacionais que realmente funcionem e que garantem sua efetividade na prática. Agravam-se a isso a ausência de legislação complementar e as políticas econômicas de ajuste na fase pós-constituente. Tais políticas derivaram-se em retrocessos nas áreas sociais, atingindo setores com déficits históricos como a educação e saúde. A situação piora devido à transferência de atribuições do governo para organizações não governamentais, como ocorreu com a creche pesquisada.

Em 1987, em plena disputa em torno da Constituição, que seria confirmada um ano mais tarde, o Programa de Creches-Pré-escolas da Secretaria do Estado do Menor partiu do princípio da universalidade. Isso significava desfazer a tradição de selecionar usuários de creche pelo critério socioeconômico e de trabalho materno.

No entanto, a creche também é um direito social dos trabalhadores urbanos e rurais, conforme previsto no Art. 6º, inciso XXV, garantindo a igualdade de oportunidades para homens e mulheres. O reconhecimento dessa instituição plural, que atende a um duplo direito de educação infantil e de cuidado dos filhos dos trabalhadores, e a falta de uma política efetiva de ampliação de vagas e de melhoria de qualidade geram contradições para os profissionais que precisam selecionar, entre todas as crianças inscritas, quais serão matriculados, uma vez que a demanda é sempre superior à oferta. No IENSA todos os candidatos passam por uma entrevista com o Serviço Social e depois é gerado um número para sorteio, que decide quem fica com a vaga.

“É muito difícil sim, são três anos tentando e nada. Acho que eles deveriam aumentar o número de vagas, pois temos muito poucas creches no município. A Iracema Garcia, ainda é pior, oferece menos vagas. (Mãe de Raul, 03 anos).

Segundo Kramer (2002), o déficit de creches em relação à demanda pode ser analisado como falta de validade da instituição pelas mesmas incoerências mencionadas, com pouco investimento público e desvalorização de seus profissionais, em sua maioria, mulheres.

Assim, o número insuficiente de serviços para a primeira infância restringe as possibilidades de escolha por parte da família, submetendo-a a uma situação de espera. Essa situação acaba interferindo na relação com a equipe, uma vez que a família pode se sentir grata ao conseguir a vaga, reproduzindo a errônea ideia de um “favor”, no lugar do reconhecimento de um direito adquirido. “Com a ajuda de Deus e a da Irmã Regina consegui a vaga neste ano de 2016” (Ana, Mãe de Bia, 02 anos).

A partir das entrevistas, ficou evidente que o princípio do direito social dos trabalhadores prevalece sobre o princípio da universalidade da educação infantil. Das 130 famílias usuárias do serviço, em 2016, 25 mães declaram-se “do lar”, o que ainda é motivo de estranhamento por parte de alguns profissionais da creche, que associam o cuidado infantil ao trabalho remunerado da mãe.

“Não dá para entender estas mães que procuram uma vaga na instituição e não trabalham, viu. Deixam as crianças conosco para ficar em casa, ainda recebem o bolsa família e usam em benefício próprio”. (Marluce, Educadora do Pré II).

Na prática, quando se trata de famílias de baixa renda e residentes longe da creche, o trabalho externo da mãe, mesmo não sendo uma prerrogativa para conseguir a vaga, viabiliza a frequência da criança à creche, já que permite pagar o transporte diário até a instituição. O Transporte escolar é uma atividade já estabelecida e remunerada associada à educação infantil.

Enquanto a mãe não consegue vaga na creche, pode tentar conciliar o trabalho e os cuidados da criança, mas chega à conclusão que é difícil ou até impossível fazer satisfatoriamente as duas coisas ao mesmo tempo.

“A Karen ia trabalhar comigo, aí eu falava para o meu patrão ‘tem paciência, eu vou conseguir’. Ele respondia: ‘fica tranquila’. Mas não dava, atender telefone, uma criança de um ano e meio, ela sentava lá, colocava ela no meio das coisas, deixava lá, dava comida, olhava ela mais ou menos assim. O pai da Karen e a família dele eram contra ela vir para a creche. Eu disse ‘Mário, eu não posso parar de trabalhar, eu não posso, e o serviço fica prejudicado, quer dizer, eu nem produzo, percebi, nem cuido bem dela, quer dizer, eu não faço nada. Você fica no meio, não faz nem uma coisa nem outra. (Mãe de Karen, cinco anos).

A alternativa encontrada é a busca por uma babá, o que acaba consumindo parte da renda familiar, ou também a delegação dos cuidados a outros filhos mais velhos. Quando se trata de crianças, significa uma forma de proteção contra os riscos da rua, já que em casa estariam mais protegidas.

Segundo Guedes (2016), o cuidado infantil é considerado prioritariamente uma função social feminina associada ao afeto e definida pelas relações de gênero. Entretanto, há casos, não muito comuns, em que os meninos também assumem o cuidado dos pequenos no intuito de viabilizar o cuidado da família:

“Quem cuidava do Edilson para mim era meu sobrinho de 14 anos, ele cuidava melhor que a menina. A minha cunhada comprava leite e as coisas para o meu filho e queria ficar com ele, mas eu falava ‘não, não vou dar nenhum, se quiser me ajudar tem que me ajudar assim e pronto’. Até quando eu puder arrumar um lugar para eles, uma creche, para poder realmente ficar tudo comigo. Porque ficar tudo separado é muito ruim! Eu vou trabalhar, para não ficar pedindo as coisas pra vocês. A Paula, quando meu marido morreu, estava com um ano. Sempre morou comigo, mas quando o pai morreu, ela foi pra São Paulo na casa de um tio dela, e ficou lá um mês, até vir pra creche. Depois, quando eu consegui vaga pra ela, ela ficou aqui comigo direto”. (Mãe de André, cinco anos, Edilson, quatro anos, Paula, três anos e Dane de 02 anos).

Esta circulação de crianças, que abrange desde deixar os filhos por um tempo na casa de parentes até mesmo “dar para criar”, ao contrário de significar o abandono é uma alternativa das famílias pobres para garantir a sobrevivência destes.

Para Ana, conseguir a vaga na creche significou não ter que optar entre “dar” os filhos para a cunhada ou entregar a um abrigo.

“Então, eu fui procurar o fórum para “internar” eles e ir ver no final de semana, aí ele [o juiz] falou: “Não posso fazer isto, porque eles têm mãe e família pra fazer isto”. Aí eu falei: “eu estou vendo creches, mas é uma emergência”. Aí, ele falou: “então, você vai vendo as creches, depois você passa na assistente social com a creche que você conseguiu. Aí você volta aqui que a gente dá um jeito, porque as crianças não podem ficar, porque é lei, porque a mãe arruma os filhos e depois vai internando, abandonando!” Aí eu falei: “Não! Perder os meus filhos eu não vou perder!” (Mãe de André, seis anos; Edilson, quatro anos; Paula, três anos, Dane, dois anos).

Há outra creche conveniada próxima ao IENSA¹⁴ e algumas famílias relatam ter inscrito seus filhos nas duas ao mesmo tempo na tentativa de conseguir a vaga, embora tenham preferência por esta.

“Todo mundo fala que a creche melhor que tem é esta, da Dona Regina. Aí, eu vim, fiquei quase três anos na luta. Na lista de espera, mas eu não consegui. Consegui agora, mas, o meu nome já estava... Eu me lembro o número, um era 237 e o outro 236. Foi Deus mesmo! Eu vou pagar todas as minhas promessas que eu tenho que pagar”. (Mãe de Cláudio, dois anos e Carina, três anos).

¹⁴ A Iracema Garcia também oferece o serviço de educação infantil à população de Queimados. Com um modelo muito parecido com o do IENSA se diferencia por ter berçário para crianças de zero ano em diante.

Para os pais de Luana, família com melhores condições socioeconômicas, conseguir a vaga também foi “um milagre”.

“Foi feita a inscrição, e a gente naquela expectativa. Minha filha ficava com uma vizinha enquanto minha esposa trabalhava e eu ficava à tarde e trabalhava à noite. Um dia ligaram pra mim falando: “apareceu uma vaga pra sua filha...” foi uma bênção de Deus, foi milagre, eu diria.” (Pai de Luana, dois anos).

4.3 – Relações de Confiança

Os primeiros contatos entre as famílias e os profissionais são decisivos na construção do relacionamento entre ambos. As primeiras impressões dos familiares podem ser confirmadas ou modificadas nos primeiros dias como usuários, já que ainda estão vulneráveis.

Pelos relatos das mães a respeito dessa fase, observamos preocupações relativas à separação temporária do filho, à continuidade dos cuidados com a alimentação, ao conforto e à segurança da criança. A mãe receia que as necessidades do filho não sejam percebidas no coletivo e que os cuidados sejam diferentes de casa, que sinta fome ou seja agredido pelos outros (adultos ou outras crianças).

Os comportamentos e o discurso das mães sobre esta fase revelam uma luta interna entre usufruir da vaga arduamente conquistada e confiar no bem-estar do filho na creche.

A sensibilidade da equipe da creche em relação ao comportamento materno, na fase de adaptação, pode dar pistas importantes acerca da forma de ajudar ambas (mãe e crianças) a se adaptarem bem à nova situação. A mãe tem o costume de avaliar a atenção do profissional com seu filho e com o grupo, assim como a reação da criança ao novo ambiente:

“Porque no começo, aqui, eu vi a atenção da tia. Dava uma atenção! Eu achava que ela não ia ter muita atenção, igual à que a mãe dá. As tias cuidam muito bem das crianças, nossa é, assim, uma creche muito boa”. (Mãe de Tânia, três anos).

O uso da palavra “tia” como forma de denominar o profissional pode ser interpretado como uma expectativa da mãe de que a relação do educador com seu filho ou filha seja permeada pela afetividade, semelhante àquela de um membro da família. Para Kramer (2002), este hábito pode significar uma desvalorização do educador, já que bastaria o afeto e o conhecimento do senso comum. O cuidado e educação infantil acabam se tornando naturalizados pelas relações de gênero e parentesco.

Entretanto, devido à referência ser sempre a família, a mãe pode confundir seu papel com o do educador e competir com ele, assim como imaginar que o cuidado é realizado na creche da mesma forma que o é em casa. Provavelmente, derive daí a fantasia de que as necessidades individuais não sejam atendidas, os educadores não sejam bastante atenciosos e cuidadosos e, conseqüentemente, o filho não se alimente e adoeça.

Há também uma concepção de criança socialmente construída e incapaz de relacionar-se com as outras crianças além daqueles do meio familiar.

“Ah! O primeiro dia foi terrível. Ela chorava. Porque a outra sempre ficou comigo. Então, é a primeira vez que ela sai, eu chorei muito, ela também. No começo ela não queria vir, nossa! Eu ia trabalhar, não via a hora de eu pegar ela, então eu fui acostumando. Eu achava que ninguém ia cuidar dela direito, achava que ela ia ficar sozinha, isolada em um canto; eu achava que ela ia

ficar desprezada, era só isso que passava na minha cabeça, num canto triste”.
(Mãe de Tânia, três anos).

As famílias observam outros usuários e trocam impressões enquanto esperam abrir o portão principal. Às vezes, um comentário ou atitude de outra mãe pode suscitar dúvidas e estranhamentos que reacendem uma desconfiança oculta. A evasão de crianças pela dificuldade na adaptação ou pelos frequentes episódios de adoecimento causa insegurança nas outras mães, podendo ser associado por elas a um “descuido” dos educadores.

“Eu só queria saber de outras mães por que colocavam o ‘nenenzinho’ e tiravam rápido. O que acontece? Por quê as mães tiram? Por quê a criança chora? Uma mãe colocou num dia, depois de três dias ela tirou a ‘nenenzinha’. Porque ela chorava, ela deixava, saía e ela chorava. (Mãe de André, seis anos; Edílson, quatro anos; Paula, três anos; Dane, dois anos).

As mães com filhos menores de três anos parecem sentir mais medo do que aquelas com crianças na pré-escola, o que se justifica tanto pela vulnerabilidade biológica e dependência dos cuidados de um adulto como pela aceitação social da idade em que a criança deva ir à escola. Para conferir se os filhos estão com as educadoras certas e em ambiente seguro, algumas mães utilizam estratégias para observá-los depois que os deixam na sala. Esse comportamento pode ser interpretado pelos profissionais como destaque de que a princípio seja apenas a necessidade que impõe deixar a criança aos cuidados deles, e só com o tempo a confiança será estabelecida.

“Ah, eu tinha medo, assim de não conseguirem fazer ela dormir, de não darem a comidinha para ela, porque ela é difícil. Ela não vai na primeira vez que está com fome comer o que derem para ela, entendeu? Medo de não terem o tempo e a paciência para fazer tudo o que eu faria dentro de casa; de balançar, de carregar, de fazer dormir, de tudo, o banho, que ela odeia lavar a cabeça, entendeu? Eu morria de medo”. (Mãe da Luana, dois anos).

Algumas mães expressam de forma diferente as emoções geradas ao delegarem o cuidado dos filhos aos profissionais da creche. Preferem não o acompanhar no processo de adaptação e apostam em sua capacidade de “se acostumar” ao novo ambiente.

A reação da criança ao novo espaço pode variar de acordo com suas características pessoais, a idade, a atitude do educador, o planejamento dos cuidados e a reação dos pais. As educadoras também têm que lidar com suas emoções nesse momento. Elas precisam que os pais depositem sua confiança neles para que possam cuidar e educar com autonomia. No entanto, ao se colocarem no lugar desses pais, reconhecem as dificuldades, principalmente das “mães”, no processo.

“Porque eu sempre coloquei a minha posição para elas: Olha, eu sou assim, se eu te falar alguma coisa que te magoa, por favor, você volta e fala para mim porque nós somos seres humanos e nós erramos. Eu gostaria que você depositasse toda a confiança em mim porque seu filho vai ficar comigo doze horas, você precisa me conhecer, gostar de mim, confiar, porque se não vai ser muito difícil. É doloroso para a mãe deixar um filho aqui”. (Telma - Educadora).

No final do tempo de aula, também pode haver tensão entre o educador, a mãe e a criança, pois da mesma forma que esta se agarrou à mãe no momento da entrada pode virar as costas para ela, agarrando-se ao educador. De acordo com Viorst (1986), a criança menor de três anos pode reagir às primeiras separações temporárias de seu ambiente familiar com um

comportamento de alheamento, recebendo a mãe com frieza, tratando-a com uma atitude distante e apática, como se estivesse castigando-a por ter partido.

Na perspectiva dos profissionais, o desenvolvimento da autonomia e a socialização da criança, mediado pelos educadores da creche, pode significar uma perda para a mãe. Ao mesmo tempo, na perspectiva da mãe, contar para o educador a manifestações de afeto da criança pode ser uma maneira de garantir o compromisso dele com o retorno deste sentimento.

“É uma sensação de perda! Parecia, assim, que eu estava tomando o lugar dela, como mãe. Por mais que ela tentasse mostrar outra coisa, um outro sentimento, mas a gente sabe, que sempre tem aquele medo da mãe, principalmente ciúmes. “Olha, o final de semana inteiro, o fulano falou em você”. (Marluce - Educadora).

Respeitar o direito das crianças e, ao mesmo tempo, respeitar a perspectiva dos pais além de se deixar claros os limites do contexto coletivo, torna complexa a relação entre profissionais e famílias. A equipe percebe as dificuldades e vai lidando com cada família, tendo de enfrentar os seus próprios sentimentos de rejeição inicial em relação às suas características.

4.4 – Principais Divergências entre Profissionais e Famílias.

As famílias diferem em sua relação cotidiana com os profissionais. Algumas seguem as regras de funcionamento sem questionar, outras reclamam e “há mães que burlam as normas ou mentem”, conforme refere a Irmã Regina, diretora que atribui “a relação confusa” de uma delas aos problemas enfrentados pela família. Se, por um lado, a reclamação de uma peça de roupa perdida é legítima, por outro, a tentativa de burlar a regra sobre doenças transmissíveis ou o horário de chegada e saída das crianças revela as dificuldades de algumas famílias ao lidarem com o limite imposto pelo contexto coletivo.

“Não gosto desta mãe, sabe, ela mente, joga no meio, principalmente, quando chega atrasada. Quando o menino estava com catapora, ela colocou-o no módulo e saiu correndo. Uma vez perdeu uma calça, apesar de eles orientarem para colocar o nome, e passou o ano inteiro perguntando se a calça apareceu. Ela diz que o patrão anda reclamando que o menino fica doente, tem problemas em casa e o marido está desempregado. Quando ele estava empregado a relação com a creche era melhor. Mas é uma relação muito confusa” (Irmã Regina de Brito - Diretora e Fundadora Institucional).

As educadoras e auxiliares também são pessoas com valores, características, preferências e dificuldades que precisam ser elaboradas para que se relacionem de forma profissional com as diferentes famílias. Criar vínculos profissionais não é o mesmo que criar vínculos pessoais.

“É um exercício muito grande o de você separar e fazer o seu papel. As mães gostam de conversar, e eu gosto de sentar com elas e jogar conversa fora, de falar do tempo, das outras coisas, falar de novela, mas com ela não. Com essa, eu atendo com a mesma diligência que eu atendo os outros, só que não é além das vísceras, entendeu? Eu não tenho nenhum afeto, eu tenho respeito, tenho respeito como ser humano, como uma usuária da creche. Mas, por exemplo, assim, se fôssemos fazer um amigo secreto eu ia fazer de tudo pra rasgar o papel e não tirá-la, entendeu? Preferiria tirar a mãe da Rute, com toda aquela “Coisa chata que ela tem”. (Irmã Regina de Brito – Diretora e Fundadora Institucional).

As impressões de um educador da creche a respeito de um pai ou mãe parecem se generalizar entre a equipe, talvez pelos comentários internos ou talvez pelo tipo de relação que a família estabelece com o coletivo.

As diversas famílias podem ter religião, conhecimentos, apegos e condições de vida diferentes que repercutem no jeito que cuidam das crianças, o que pode diferir bastante dos cuidados que tais pequenos sofrem na creche. Diante disso, é inevitável que ocorram conflitos, principalmente no que concerne os cuidados com a alimentação e higiene.

“Eu pensava assim: “Nunca vou colocar meus filhos lá, imagina, eles vão pegar piolho”. Eu discriminava mesmo. Eu nem sei por que eu fazia aquilo. Depois que meus sobrinhos vieram pra cá, eu vi que aqui era bem diferente da escola que eu pagava R\$ 1.200,00 por mês; aqui o cuidado e a parte educativa eram bem melhores”. (Mãe de Lara, quatro anos).

A inserção de crianças com melhores condições econômicas também pode incidir em diferentes demandas e a forma como as famílias lidam com as regras institucionais. Nestes anos de experiência, percebemos que as famílias de estratos médios, que outrora não eram usuárias da creche, passam a sê-la, tanto pela perda do poder aquisitivo como pela superação de preconceitos acerca da creche. Essas famílias são culturalmente mais exigentes e menos subservientes do que as famílias mais pobres, o que gera novos desafios para a relação entre profissionais e usuários.

“Só que eu vim com as regalias que eu tinha na outra escola. Assim, eu chegava no horário que eu queria, mesmo que fosse fora de horário e os funcionários tivessem indo embora, eu estava chegando. Tudo bem, eu não fazia isso de propósito, porque a empresa tinha acabado de ser privatizada e eu trabalhava até tarde. Então, às vezes, eu vinha pegar as crianças uma hora depois do horário de encerramento das atividades da creche. (Mãe de Ana Cláudia, quatro anos)

Algumas famílias, identificadas por uma “condição social” mais favorecida, e, deste modo, predispostas a um tratamento de qualidade, confundem o direito (universal) ao serviço público de boa qualidade com o “seu” direito, personalizando-o e desrespeitando frequentemente regras grupais.

Segundo Da Mata (2006), essa atitude é encontrada em camadas sociais que buscam se diferenciar através da exigência de um tratamento “privado”, que nega a universalidade do direito ao atendimento público. Isso transfere a lógica personalista que preside as relações no mundo privado para o mundo público. Logo, o que deveria ser um direito universal transformase, novamente, em um favor, que remete a uma condição particular.

Em uma primeira conversa informal, a referida mãe relatou-me que foi “disciplinada pela creche”. Ou seja, repensou a sua prática em relação ao contato direto com a instituição e foi convidada a refletir sobre os cuidados infantis baseados na perspectiva dos educadores que compartilham os cuidados e a educação de seus filhos. Há um limite tênue entre a atitude institucional por parte da equipe e a negociação entre esta e a família no que tange valores, crenças, conhecimentos e hábitos distintos e que afetam diretamente o cuidado das crianças.

“Sinceramente, achava que eu dando bens materiais, eu estava suprimindo a minha presença. Então, eu dava muitos presentes, brinquedos, passeios, mas a minha presença era pouca, até que a diretora da creche me chamou. Aí ela me falou um monte de coisa que a princípio eu achei que foi um atrevimento

fora do comum, nunca ninguém falou dessa maneira comigo. Até então, eu me achava um exemplo de mãe, sabe, a mãe perfeita! Depois que ela falou tudo aquilo, eu fui me disciplinando. Fui vendo que ela tinha razão. Aí, eu comecei a disciplinar com a alimentação. Eu dava lanche todo dia, então, eu comecei a prestar atenção na alimentação, no dia-a-dia do meu filho, nos horários, ver a dificuldade das outras pessoas. Não que eu fosse uma pessoa egoísta, nada disso, mas eu achava que a dificuldade só atingia os outros, a mim, não! Eu era inatingível. Então, a creche para mim foi uma lição de vida e, hoje, quando eu penso que a minha filha já vai sair daqui eu já sofro antecipadamente. (Mãe de Ana Cláudia, quatro anos).

As educadoras também têm de lidar com as contradições que as desigualdades sociais evidenciam, até mesmo em uma mesma família.

“A diferença era muito gritante. Na sala tinha muitos casos estranhos: uma mãe que não tinha condições nenhuma, nenhuma, mesmo! E têm as diferenças entre mães que são irmãs. Dá um dó ver o jeitinho dela, a mãe mais pobre deixa a filha um pouco pra escanteio. Às vezes, ela vem à semana inteira com uma roupa e a prima toda bem arrumadinha, sabe? E a roupa que a Ana Cecília usava era roupa velha, que não servia para a Ana Cláudia ou que ela não queria mais. Nossa, ver uma situação dessas eu não gosto. Isso é uma coisa que me aborrece. (Selma – Educadora e Professora de Informática).

Os profissionais estranham e precisam lidar tanto com os valores e as práticas das famílias mais pobres como daquelas consideradas “diferenciadas”. Os maiores problemas em compartilhar cuidados encontram-se nos extremos da hierarquia social. Embora a creche venha tentando superar o estigma de instituição para crianças pobres, ainda existem muitas contradições evidenciadas, por exemplo, na fala de Cida (coordenadora pedagógica), que expressa achar “engraçado” o fato de que mesmo “não precisando” algumas famílias sejam usuárias da creche. Sua maneira de pensar reflete a ambiguidade quanto ao reconhecimento do cuidado e da educação da criança pequena como funções que requerem serviços de qualidade para além das funções maternas e paternas desempenhadas no âmbito privado.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do trabalho, tivemos a oportunidade de nos aproximarmos de algumas particularidades que compõem a educação infantil e suas relações sociais, através da análise de um estudo de caso que teve como campo de pesquisa a instituição IENSA - uma instituição do terceiro setor localizada na Baixada Fluminense.

A educação infantil tem ganhado cada vez mais relevância na atualidade, o que propicia avanços nas reflexões e legislações sobre infância e, principalmente, evidencia o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e deveres. Este reconhecimento, em consonância com o processo de industrialização no Brasil em 1930, fez com que surgissem as primeiras iniciativas de oferta de educação infantil com caráter de assistencialismo sem cunho socioeducativo. Os espaços que ofereciam esse serviço eram considerados por alguns estudiosos como depósitos nos quais os pais deixavam suas crianças para que pudessem trabalhar e atender à demanda de mão-de-obra do capital.

Apenas em 1988, com as transformações societárias da época e com a promulgação da constituição cidadã, a educação infantil passou a fazer parte do campo da educação. No entanto, o grande marco legislativo na concepção da educação infantil como direito ocorreu em 1989 com o advento do ECA, estatuto que reconhece a criança e adolescente como cidadão. Posteriormente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da educação, foram assinalados os objetivos-diretrizes da educação infantil e ocorreu a nomeação do Estado como principal responsável pela oferta deste serviço.

Apesar desses avanços, devido à crise iniciada na década de 70, o Projeto Neoliberal e a Contrarreforma do Estado vêm no Brasil tomando cada vez mais espaço. Cabe também mencionar que, com a noção de Estado mínimo, ou seja, o mínimo de intervenção, o Estado passou a redirecionar suas funções para a sociedade civil, resultando na refilantropização da política social. Assim, a educação infantil nem sempre é ofertada pelo Estado e, muitas vezes, é terceirizada. (MONTANO, 2010).

Partindo desse contexto, este trabalho se propôs a refletir acerca da educação infantil tendo como universo de análise o terceiro setor – conceito amplamente discutido e que abrange diversos significados - instituições como ONGs, OCIPs, OSS. O surgimento específico das ONGs, num primeiro momento, está relacionado aos movimentos sociais da década de 80 e possui caráter político. No entanto, constatamos cada vez mais a expropriação desses espaços para atender aos interesses individuais e do capital.

A instituição IENSA tem traços singulares e o primeiro deles é sua localização, já que se situa na Baixada Fluminense, no Município de Queimados, Estado do Rio de Janeiro. É de conhecimento público que as regiões da baixada e subúrbios são áreas negligenciadas pelos governantes, o que provoca ínfimos e escassos investimentos por parte desses. Esta particularidade reflete no histórico da instituição, assim, como no perfil das famílias e das crianças atendidas pela IENSA. Essa instituição surgiu através de uma necessidade da população local não atendida pelo Estado: a carência dos pais das crianças de não terem alguém ou algum lugar para deixar seus filhos enquanto trabalham ou buscam ocupações, muitas vezes, distantes de casa.

Outra característica averiguada e analisada na ONG estudada é seu vínculo religioso, visto que é uma instituição surgida dentro das mediações da igreja católica e que carrega traços dessa religião em seus muros e no seu discurso. Este elemento é importante, pois através dele podemos verificar como algumas relações são instituídas dentro do campo da educação infantil. Essa relação quase simbiótica entre educação e religião não é algo isolado da IENSA, pois diversas ONGs têm caráter religioso. Essa característica não permite que o espaço de educação seja o espaço da pluralidade, elementos defendidos e mencionados nas legislações referentes à educação.

Este é um panorama do cenário da pesquisa de campo realizada. Os dados coletados foram amplos e nos proporcionaram diversas reflexões, das quais apresentamos as mais pertinentes para a proposta desse estudo. A pesquisa resultou na compreensão da importância da educação infantil para o desenvolvimento conectivo, cognitivo, físico e mental, visto que 90% dos pais entrevistados relataram melhora desses aspectos em seus filhos.

Através dos dados, verificamos que a escolha pela inserção de um filho numa instituição de educação infantil perpassa por questões pessoais, tais como: os conhecimentos, experiências e referências positivas da mesma dentro da comunidade. Os pais relatam que escolheram o IENSA por terem estudado na instituição ou porque familiares e amigos indicaram. Também podemos verificar o preconceito existente por ONGs e pela qualidade de seus serviços.

Outro elemento latente nos discursos dos pais é a preocupação e sensação de abandono ao deixarem seus filhos aos cuidados de terceiros, percepções resultantes da ideologia de que socialização e o cuidado sejam funções apenas da família, mais especificamente das mulheres. (SAFFIOTI, 1992)

São as mães entrevistadas que descrevem a necessidade do trabalho em conflito com avontade de cuidar de seus filhos. Estes relatos evidenciam o fenômeno cada vez mais crescente de mulheres chefes de família e responsáveis pelo sustento da mesma. Assim, a busca pela creche como espaço de socialização das crianças não perpassa por uma questão de reconhecimento de direitos, e sim por necessidades econômicas, contexto familiar, conhecimentos sobre a instituição e informações da mídia.

No que tange a conquista da vaga, constatamos que, apesar de legalmente respaldado o direito à educação infantil no Brasil, não há nada que garanta a efetivação desse direito, ainda mais num contexto mais micro como o da baixada fluminense. Dessa forma, mesmo que a educação infantil tenha o princípio da universalidade nas suas legislações, a realidade contradiz as leis. Muitas instituições têm a tradição de fazer triagens usando critérios socioeconômicos e trabalho materno para selecionarem os usuários que terão acesso à vaga.

Infelizmente, o IENSA também tem essa característica, como os dados da pesquisa comprovaram. Na instituição, existe uma triagem realizada pelo Serviço Social por meio sorteio para que os usuários possam ter acesso à vaga, visto que a oferta de vagas é muito inferior à procura. Este tipo de característica traz o traço do favor e do assistencialismo histórico enraizado na educação infantil e não permite que os usuários vislumbrem a ótica do direito.

A questão da falta de vagas traz à tona algumas relações intrínsecas historicamente à educação infantil: a ausência ou poucos investimentos do Estado neste setor e a desvalorização de seus profissionais, majoritariamente mulheres. Não podemos deixar de destacar que esse serviço possui entraves e limites devido à questão de gênero.

No que concerne à relação de confiança, durante a pesquisa de campo foi averiguado que os pais, no momento inicial, apresentam receio em relação ao tratamento que será recebido pelos os filhos. Porém, com o tempo se estabelece uma relação de confiança e, na maioria das vezes, as mães tendem a chamar as educadoras de tia. Este fato, apesar de compreendido pelas mães como uma forma de afetividade e proximidade entre as crianças e as educadoras, também pode ser considerado como uma forma de desvalorização dessas profissionais, pois considera apenas o afeto como elemento necessário para exercer a profissão de educadora. Esta visão nitidamente está relacionada também à questão de gênero dessa profissão.

Outros relatos evidenciam preocupações acerca dos motivos da evasão escolar e, com a educação que está sendo ofertada aos filhos, esta preocupação é mais frequente nas mães com crianças menores de três anos. Esse fato é justificado pela vulnerabilidade biológica, dependência dos cuidados e aceitação social das crianças menores. Apenas com o tempo a preocupação se torna confiança, como relataram as mães e educadoras. Porém, o desenvolvimento da autonomia e a socialização da criança podem representar uma perda para

a mãe, visto que as reações das primeiras separações temporárias das crianças do seu ambiente familiar podem ser de alheamento. (VIORST, 1986)

Outro elemento que a pesquisa evidenciou foi as principais divergências entre profissionais e famílias. O cotidiano das relações sociais entre profissionais, crianças e pais é complexo; os profissionais relatam divergências, como, por exemplo, burlar o horário de funcionamento, este fato faz com que as relações entre as profissionais e as mães sejam tensas.

Os profissionais relatam que também têm que lidar com as desigualdades sociais que existem entre as famílias das crianças: as famílias com “condição social” melhor tendem a ser mais questionadoras e exigem um tratamento diferenciado. Esse fato evidencia a lógica personalista que existe no mundo privado e que acaba sendo transferida para o mundo público, ou seja, a concepção de direito universal é remetida à concepção de favor e do individualismo. (DA MATA, 2006).

Desse modo, a confiança e as demais relações que ocorrem no ambiente da educação infantil são relações complexas, perpassadas por preconceitos em relação aos serviços e aos profissionais, preconceitos estes oriundos de aspectos como: o contexto sócio-histórico da instituição, o estigma de ser uma instituição que prestar serviço para a população carente, questões econômicas e subjetivas entre outras razões.

Pensar e refletir a educação infantil são um campo de grande relevância e pouca visibilidade no meio acadêmico, negligenciado e subalternizado por muito tempo pelo setor público e pela sociedade. Todavia, este trabalho buscou possibilitar entre outras coisas a ampliação e discussão acerca desta temática. Em síntese, o presente estudo não pretende dar respostas diretas, mas fomentar o debate acerca das potencialidades e desafios da educação infantil, contribuindo, dessa forma, com a produção do conhecimento.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E. Introdução à metodologia de pesquisa social. Lavras: UFLA/FAEPE, 2000.
- ALVES, José Claudio Souza. Baixada Fluminense: A Violência na Construção de uma Periferia. Rio de Janeiro, 1993.
- AMORIM, K. S. et.al. Processos de adaptação de bebês à creche. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, 2004.
- ANDRADE, L. B. P. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- ANDRADE, Renato de Almeida. O enfrentamento da Questão Social e o Terceiro Setor: o Serviço Social e suas condições de trabalho nas ONGs. Vila Velha: Univila, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira & LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos de Metodologia: Um guia para a Iniciação Científica. São Paulo: Makron Books do Brasil, 2001.
- BECKER, Howard. Observação social e estudo de casos sociais. In Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. Capítulo 5. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.
- BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas II: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. Uma Ciência que perturba. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. pp. 16-29.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. O Poder Simbólico Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000. Cap. 2.
- BORDIEU, Pierre. Uma interpretação da Teoria da Religião de Max Weber. In: Bourdieu, Pierre. Sérgio Micelli (org.), 5 ed. Ed. Perspectiva, São Paulo, 2004
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. Política social - fundamentos e história. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOBBIO, Norberto. Cultura laica y laicismo. 1999. Disponível em: Acesso em: 5 janeiros. 2016.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.025, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 05 ago. 2010.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 26 fev. 2008.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 26 fev. 2008.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 26 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC, SEB, 2004. (v. 1)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Brasília: MEC, SEB, 2004. (v. 2)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade. Brasília: MEC, SEB, 2004. (v. 3)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico. Brasília: MEC, SEB, 2004. (v. 4)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor. Brasília: MEC, SEB, 2004. (v. 5)

BRASIL. Constituição Brasileira de 1937. Disponível em: http://pt.wikisource.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_do_Brasil_de_1937#DA_EDUC_A.C3.87AO_E_DA_CULTURA. Acesso em 05 ago. 2010.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em http://www.dji.com.br/constituicao_federal/cf205a214.htm Acesso em 05 ago. 2010.

COSTA, C.P.O. Nas Disputas das Memórias: um estudo sobre narrativas acerca da emancipação do município de Queimados – RJ, na passagem do século XX e XXI. Dissertação de Mestrado, UERJ. Rio de Janeiro, 2014.

COSTA, A.C. e MENDEZ, E. Das necessidades aos direitos. São Paulo: Malheiros, 1994.

CHODOROW, N. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1978.

CORSARO, William. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

COUTINHO. Intervenções: o marxismo na batalha de ideias. São Paulo: Cortez, 2006.

DA MATTA, R. *Cidadania: a questão da cidadania num universo relacional*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Donzelot, Jacques. *A Polícia das famílias* / Jacques Donzelot; tradução de M. T. da Costa Albuquerque; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980. (Biblioteca de Filosofia e história das ciências; v. n. 9)

DURKHEIM, E. Educação e sociologia. (1922), São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol. 1, 1994.
_____, N. O processo civilizador II. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., vol. 2, 1994. _____, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS. Norbert. Os estabelecidos e Outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed, 2000.

FIGUEREIDO, Maria. Gênese e Reprodução do Espaço da Baixada Fluminense. Revista Geo Paisagem, nº 5, junho de 2004.

FISCHMANN, Roseli. Estado laico. São Paulo: Memorial da América Latina, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.

GIDDENS, A. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JAPIASSU, Hilton. O mito da neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago, 1975. CAMPBELL, J. O poder do mito. São Paulo: Palas Athena, 1990. HÜHNE, Leda Miranda. (org.). Metodologia científica: caderno de textos e técnicas. 7.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.: 2006: Recife, PE). Políticas Educacionais, Tecnológicas e Formação do Educador: repercussões sobre a Didática e a Prática de Ensino.

_____. A Formação do profissional de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Relatório de pesquisa Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009). Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. Fundação Carlos Chagas São Paulo, In Revista Brasileira de Educação, n 14, mai/ag 2000. OLIVEIRA, A. D. de. O Serviço Social na educação infantil: uma desafiadora reflexão. In Revista Dialogus – periódico discente do Curso de Serviço Social – Niterói/UFF, n. 01, ano, julho/dez 2012.

LATOUR, Bruno. A vida de Laboratório. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. Cap. 1.

MACILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. A organização dos espaços de ensinar e aprender numa escola de educação infantil do município de Jequié – Bahia. Salvador: UFBA, 2008. (Dissertação de Mestrado)

MOLO – BOUVIER, Suzane. Transformação dos Modos de Socialização das Crianças: Uma Abordagem Sociológica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MONTAÑO, Carlos. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. Pontifícia Universidade de São Paulo: 2001.

_____. Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORGAN, D. (1997). Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications

NOGUEIRA, Beatriz Marques de. As Construções da Infância e suas Raízes Sócio-Históricas: Da Invisibilidade aos Holofotes. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”: artigo. Brasil, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/4.25.pdf. Acesso em 12 de abril de 2016.

NUNES, Deise G. Educação Infantil e Mundo Político. Rev. Katál. Florianopolis v. 12 n. 1 p. 86-93 Jan/jun. 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

REVISTA. Queimados.com. Disponível em: www.queimadoshoje.br> acesso em 10 de dezembro de 2016.

SALVADOR, Evilásio. Fundo Público e Seguridade Social no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as Ciências*. SP: Cortez, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (org.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SIROTA, Régine. Emergência de Uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar. Cadernos de Pesquisa, nº 112/março 2001, p 7-31.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) Educação da Infância: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA, L. & Gondim, S.M.G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. *Opinião Pública*. 2(1), 1-15

VIORST, J. *Perdas necessárias*. 20.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

WRIGHT MILLS, Charles. Do artesanato intelectual In: *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969 [1959]. - pp. 211-243.

ANEXOS

ANEXO A

Relatório de Atividades Acadêmicas:

1 Disciplinas Cursadas

- A- Teorias Clássicas
- B- Teorias Contemporâneas
- C- Metodologia de Pesquisa em Ciências Sociais
- D- Tutoria
- E- A Questão Urbana nas Ciências Sociais
- F- Relações de Gênero nas Ciências Sociais

2 Trabalhos Publicados:

- X Fórum da Pós-graduação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Título: “A Formação da Educação Infantil na Baixada Fluminense – Um Campo de Conflitos entre Diversos Atores no Interior das Relações Sociais”.
- III Jornada Interna dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Título: “Educação Infantil e os Conflitos Sociais no Universo da Criança”.
- Seminário Internacional Direitos Humanos, Violência e Pobreza – Título: “O Universo Infantil e o Mundo Político”.
- II Congresso de Assistentes Sociais do Estado do Rio de Janeiro – Título: “Ser Mulher: A Expressão da Questão Social em Mulheres com Câncer de Colo de Útero”.

3 Palestras Ministradas:

- Semana Acadêmica da UNIGRANRIO - Título: “Os Desafios do Serviço Social na Política de Educação para a Primeira Infância”.

4 Artigos Publicados:

- Revista Perspectiva Sociológica – Título: “O Sentido do Trabalho Científico”.
- Revista Perspectiva Sociológica – Título: “Movimentos Sociais e Sociedade Civil: Um estudo dessa Relação no Contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento dos Operários do ABC.

5 Artigos Enviados a Publicação:

Revista Enfoques – Título: Percepções sobre as Dificuldades Encontradas nas Relações entre Creche e Família em uma Instituição Pública (Conveniada) no Município de Queimados – Baixada Fluminense.

ANEXO B

Fotos:



130 Crianças da Educação Infantil e o Padre da Paróquia de São Jorge citado no texto.



Início do grupo Focal com os funcionários da Instituição. (janeiro de 2016).



Projeto: Os Conflitos Sociais no Universo da Criança.