

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CAROLINE MACHADO CORTELINI CONCEIÇÃO

**PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA:
BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS NA CRECHE EM FRANCISCO
BELTRÃO/PR (1980/1990)**

SÃO LEOPOLDO/RS

2014

CAROLINE MACHADO CORTELINI CONCEIÇÃO

**PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA:
Bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990)**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Dra. Beatriz T. Daudt Fischer

SÃO LEOPOLDO/RS

2014

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Conceição, Caroline Machado Cortelini

C744 Práticas e representações da institucionalização da infância: Bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990). / Caroline Machado Cortelini Conceição. – São Leopoldo, 2014.
253 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Beatriz T. Daudt Fischer.

1. Educação de crianças. 2. Infância. 3. Crianças – Assistência em instituições. 4. Creches. I. Fischer, Beatriz T. Daudt. II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed.– 372.216

Caroline Machado Cortelini Conceição

PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA:

Bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 07 de novembro de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Beatriz T. Daudt Fischer (Orientadora) – UNISINOS

Dr. Manuel Jacinto Sarmiento – UMINHO/Portugal

Dra. Fernanda Müller – UNB

Dra. Luciane Sgarbi S. Grazziotin – UNISINOS

Dra. Marita Martins Redin – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

*[...] Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro [...]
(Violeta Parra)*

Agradeço a Deus pela oportunidade de chegar até aqui, pelas aprendizagens do caminho.

Agradeço a minha avó Lídia, que já partiu, pelo exemplo de vida. Alguém que sem ter passado pela escola, aprendeu a ler e a escrever por esforço próprio.

Agradeço a vó e a minha mãe Fátima pelo esforço que fizeram para que meus irmãos e eu estudássemos. Por nos ensinarem a valorizar a escola e o estudo, pelo exemplo de força e coragem.

Agradeço ao meu marido Paulo Cesar, companheiro atencioso e inteligente, pelo grande incentivo, pelo auxílio, pela paciência, pelo amor, carinho e apoio. Agradeço pelo exemplo de professor e pesquisador competente e dedicado. Obrigado por colaborar com meu processo formativo e saber respeitar meus momentos de ansiedade, de tensão.

Agradeço a minha família, avó, mãe, meus irmãos Milena e Lárarson, meu pai Valmir, pelo carinho, apoio e incentivo.

Meu profundo agradecimento à minha orientadora professora Beatriz Terezinha Daudt Fischer pela confiança e pela aposta em trilharmos juntas esse percurso. Obrigada por, carinhosamente, me acolher e colaborar com a escrita desta tese, pelas trocas de ideias, pelas indicações, pela leitura atenta.

Muito obrigada ao professor Manuel Jacinto Sarmiento por me receber de maneira tão atenciosa na Universidade do Minho, em Braga/Portugal. Obrigada pela contribuição à minha pesquisa, através da orientação, das indicações de leitura, das diversas atividades de estudo sobre sociologia da infância, nas quais tive oportunidade de participar. Agradeço aos professores e colegas do Seminário permanente em Sociologia da Infância pela acolhida, pelas aprendizagens, pelas trocas de ideias.

Muito obrigada aos amigos e parceiros nessa jornada Ângela, Janaina, Jorge, Renata, Edimar, Valesca, que contribuíram, tornando o processo mais leve. Pelas trocas de ideias, pelo apoio e por compartilharmos as dores e as alegrias de ser doutorando.

Agradeço à Unisinos, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, o qual me recebeu e do qual fiz parte durante esses anos e que muito contribuiu para minha formação.

Agradeço aos professores e colegas do PPGE da Unisinos, pela troca de ideias, pelas leituras, pelas discussões, que tiveram importante contribuição na minha formação e amadurecimento teórico e empírico desta pesquisa.

Obrigada às professoras Luciane Sgarbi S. Graziottin, Gizele de Souza, Fernanda Müller e Rosane Molina, in memoriam, pelas valiosas contribuições e sugestões na banca de qualificação do projeto de tese. Obrigada à professora Marita Martins Redin, por aceitar contribuir na fase final desta tese, na Banca Examinadora.

Agradeço a todas as professoras e gestores, que atuam/atuaram na educação infantil de Francisco Beltrão, que aceitaram conceder seu depoimento e possibilitaram a escrita desta tese.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão, às secretarias de educação e assistência social e também à Associação de Proteção à Maternidade e à Infância Haroldo Beltrão pela contribuição com esta tese ao disponibilizar documentos e informações.

Agradeço à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, ao Colegiado do Curso de Pedagogia de Francisco Beltrão pelo afastamento concedido. Obrigado aos meus colegas de trabalho, professores do Curso de Pedagogia, pelo apoio e incentivo.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa concedida no período de estudos realizado na Universidade do Minho em Braga.

Obrigada a todos que contribuíram de alguma forma para a elaboração desta tese!



Fonte: Esta imagem, assim como a imagem da capa foi editada pela autora a partir das fotografias dos acervos da APMI e CMEIs.

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.*

*Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.*

*Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir
cem mundos para inventar
cem mundos para sonhar.*

A criança tem cem linguagens...

(Loris Malaguzzi)

RESUMO

Práticas e representações da institucionalização da infância: Bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990).

O estudo investiga o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas nas décadas de 1980 e 1990, em Francisco Beltrão, município do sudoeste do Paraná. Tendo como foco práticas e representações envolvendo bebês e crianças bem pequenas na creche, articula história da educação infantil e história da infância, reforçando a escrita de uma história da infância nas creches. Recorrendo a aportes teórico-metodológicos da histórica cultural, faz também uso de recursos teóricos advindos da sociologia da infância. Tais referenciais oferecem uma matriz analítica que permite não só focalizar a dimensão cultural das práticas, como encarar crianças e infância como objeto de pesquisa, considerando a presença ativa desse grupo geracional na sociedade. A pesquisa implicou na recolha de memórias de sujeitos que viveram situações relacionadas ao contexto investigado (profissionais das creches e dos setores da assistência social – DAS/SAS, Associação de Proteção à Maternidade e à infância e Superintendência Regional da LBA), incluindo documentos escritos e iconográficos. Como procedimento metodológico destacam-se a história oral e a análise documental, delas derivando basicamente todo o conjunto de dados empíricos. Para o processo analítico, os mesmos foram subdivididos em quatro eixos inter-relacionados: políticas, práticas, culturas e concepções. A pesquisa elucida as especificidades do *projeto municipal de creches de Francisco Beltrão* e identifica traços de uma cultura da creche naquele contexto. A análise confirma a concepção assistencial/compensatória da década de 1980 na conformação de práticas institucionais, incluindo a influência da Legião Brasileira de Assistência. Constata igualmente o papel desempenhado pela Associação de Proteção a Maternidade e à Infância de Francisco Beltrão. Identifica elementos que compõem uma cultura da creche: imagens de infância – a criança pobre, a criança carente, a criança submissa, o bebê biológico, o bebê brincante e o bebê membro do grupo social. Na mesma perspectiva, o estudo analisa: a presença de um grupo profissional marcado pela maternagem; a organização de tempos que se estruturam em rotinas, valorizando os cuidados corporais, diferenciados para cada subgrupo etário. Constata igualmente a estruturação de espaços assinalados pela ausência e pelo improvisado, a presença de brincadeira e interações que se revelam como modos característicos de organização de crianças e adultos. Em seu conjunto, a investigação permite depreender que a creche é um lugar heterogêneo, que expressa uma política conformadora de corpos – sinalizada por uma representação de criança pobre e, ao mesmo tempo, revela a expressão de uma cultura do encontro – onde crianças e adultos estruturam formas próprias de brincadeiras e ocupação dos espaços. Nas considerações finais, a argumentação reúne assertivas que acentuam a potencialidade de investigações que tenham como foco culturas de creche.

Palavras-chave: Educação infantil. História da educação infantil. Infância. Culturas. Políticas públicas.

ABSTRACT

Practices and representations of early childhood education: Babies and small children at Francisco Beltrão/Pr Nurseries Schools (1980/1990)

The study researches the process of babies and small children institutionalization, in the 80ties and 90ties in the city of Francisco Beltrão State of Parana. It focuses practices and representations involving babies and small children at nurseries schools. It discusses the history of childhood education and infancy history, reinforcing the history of children an day care centers. It pursues theoretical and methodological contributions of cultural history, it also uses theoretical resources from the sociology of childhood. Such references offer an analytical sample which allows, not only to focus a cultural dimension of the practices, but also how to face little children and childhood as an object of research, considering the active presence of this generational group in the society. The research implied in the collection of memories of people who have lived such experiences (professionals of nurseries schools and social assistance – DAS/SAS, Association of Protection to Maternity and childhood and LBA Regional Superintendence) it also includes written and ichnographic documents. A content analysis was used oral history and documental analysis which has been taken all empirical data. For the analytical process they have been divided into four inter related axes: policies, practices, cultures and conceptions. The research elucidates the particularities of the “municipal project of the nurseries schools” of Francisco Beltrão and identifies some features of a culture of nurseries in such context. The analysis confirms the attendance /compensatory conception of conformation of the institutional practices of the 80ties, including the influence of Brazilian Legion of Assistance. It also notes the role performed by the Association of Maternity and Childhood Protection of Francisco Beltrão. It identifies the images of infancy – the poor child, the careless child, the submissive one, the biological baby, the participating and the baby member of social group. It analyses the presence of a professional group stamped by the maternal care. It identifies the organization from times that are structured in routines, valuing body care, different for every age and, the structuring of areas marked by the absence and improvisation. Finally, it identifies the presence of games and interactions which are characteristic ways of children and adult organization. In a whole, the investigation allows to conclude that the nursery school is a heterogeneous place, it expresses a conformating policy – designated by a representation of poor children – and, at the same time, it reveals the expression of the encounter culture, where the children and adults structure their own way of games and spaces occupation. In the final considerations, the discussion gather some conclusions that stands out the potential of investigations focusing the nursery schools culture.

Key words: Early Childhood Education. Childhood Education. Childhood. Cultures. Public Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– População urbana e rural de Francisco Beltrão/PR (1970 a 2007).....	53
Quadro 2– População infantil de Francisco Beltrão – grupo etário 0 a 6 anos.	57
Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa: Profissionais da Educação Infantil de Francisco Beltrão....	71
Quadro 4– Sujeitos da pesquisa: Gestores e técnicos.....	75
Quadro 5– Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão.....	120
Quadro 6– Extratos contratos entre LBA e Francisco Beltrão (APMI e Prefeitura Municipal)	134
Quadro 7– Rotina das turmas na creche	203

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Eixos de análise da tese.....	29
Figura 2– Localização de Francisco Beltrão no estado do Paraná e regiões geográficas do estado	51
Figura 3– Posto de Puericultura da Associação de Proteção à Maternidade e à Infância Dr. Haroldo Beltrão	63
Figura 4– Creche Nice Braga – Turma do berçário.....	106
Figura 5– Creche Nice Braga - Turma Pré-Escola.....	106
Figura 6– Sala do Berçário Creche Nice Braga – 1981.....	107
Figura 7– Sede provisória da Creche Zelir Vetorello.....	118
Figura 8– Crescimento da abrangência das instituições de educação infantil.....	121
Figura 9– Presidente da APMI recebe da LBA camisetas para as creches	129
Figura 10– Imagem de bebês.....	165
Figura 11 – Crianças e adultos	172
Figura 12– Hora da atividade na creche	178
Figura 13 – Turma do berçário do CMEI Pequeno Príncipe.....	193
Figura 14– Inauguração de brinquedotecas nas creches.....	194
Figura 15 – O berçário.....	197
Figura 16– O colchão como objeto da cultura material da creche	199
Figura 17– O uniforme	202
Figura 18 – Dia de festa na creche	205
Figura 19– Festa de páscoa na creche	205
Figura 20– Festa do Dia da Criança	206
Figura 21– Desfile 7 de setembro.....	208
Figura 22 – O dia do Índio	208
Figura 23– Festa de Natal na creche.....	209

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMI – Associação de Proteção à Maternidade e à Infância
CANGO – Colônia Agrícola Nacional General Osório
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CF – Constituição Federal
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar
CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DNCr – Departamento Nacional da Criança
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
GEHPAI – Grupo de Estudos de História da Psicologia Aplicada à Infância
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social
ONU – Organizações das Nações Unidas
PIE – Programa Iberoamericano de Educação
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PR – Paraná
PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SMED – Secretaria Municipal de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I – INVESTIGAÇÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, O LUGAR E OS SUJEITOS.	20
1. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, HISTÓRIA E PESQUISA: ANOTAÇÕES SOBRE UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	21
1.1. Infância: A emergência de uma área de estudos.....	23
1.2. Contornos gerais da pesquisa: tema e questões de investigação	26
2. OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: A HISTÓRIA CULTURAL E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COMO LENTES PARA OLHAR A INFÂNCIA.....	33
2.1. A História Cultural	33
2.1.1. As representações e a memória	35
2.1.2. As práticas e a cultura escolar	38
2.2. A Sociologia da Infância como referencial para analisar o objeto da tese	40
2.3. Os documentos da pesquisa: delimitação do material empírico e perspectivas de análise 44	
3. APONTAMENTOS INICIAIS: O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA – A CONSTITUIÇÃO DO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO E A ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA	49
3.1. O contexto: a constituição do município de Francisco Beltrão e alguns aspectos que o caracterizam.....	49
3.2. O atendimento à infância: o papel desempenhado pela Associação de Proteção à Maternidade e à Infância	57
3.3. Os sujeitos: a trajetória de auxiliar de creche e monitora à educadora infantil.....	67
PARTE II – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA: DELINEAMENTOS DO ATENDIMENTO INSTITUCIONAL EM FRANCISCO BELTRÃO.....	77
4. CRECHE NO BRASIL: (IN)DEFINIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	78
4.1. O atendimento à primeira infância no Brasil.....	79
4.2. Os documentos do MEC: o atendimento ao grupo etário de 0 a 3 anos.....	86
4.3. Educação pré-escolar como solução para a sociedade brasileira: A compensação de carências como alternativa para a infância pobre	89
4.3.1. Um projeto de assistência social: A difusão nacional da creche	93
5. O PROJETO MUNICIPAL DE CRECHES E A NOVA CONFIGURAÇÃO DA VIDA SOCIAL EM FRANCISCO BELTRÃO	95
5.1. “Então a gente viu que era de creches que a gente precisava aqui em Francisco Beltrão” – O início do atendimento à criança pequena	95

5.2.	Apontamentos sobre a história das primeiras creches no município.....	105
5.3.	A participação da comunidade na criação das creches no município.....	113
6.	“A PROCURA PELA CRECHE ERA MAIS PRA QUEM PRECISAVA, NÉ, QUEM ERA POBRE” – A LBA ATUANDO PELA INFÂNCIA POBRE BRASILEIRA: OS DESDOBRAMENTOS DE SUAS AÇÕES NO CONTEXTO INVESTIGADO	123
6.1.	A Legião Brasileira de Assistência e seu projeto de creches	124
6.2.	Os desdobramentos do projeto de creches da LBA em Francisco Beltrão.....	128
7.	DA CRECHE COMO FAVOR AOS NECESSITADOS, À EDUCAÇÃO E CUIDADO DA CRIANÇA COMO DIREITO: NOVOS ARES DEMOCRÁTICOS PÓS-CONSTITUINTE	139
7.1.	O panorama da Educação Infantil pós Carta Magna de 1988: breves indicativos do contexto nacional e as mudanças em Francisco Beltrão.....	139
7.2.	“ <i>Até nós viramos profissionais [...] foi batalhado...</i> ” – Reflexões sobre a constituição de um grupo profissional.....	146
7.3.	Uma reflexão sobre o panorama geral da educação infantil em Francisco Beltrão	154
PARTE III. CULTURA INSTITUCIONAL DAS CRECHES: OLHARES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS, SUJEITOS E OBJETOS.....		158
8.	CULTURA DE CRECHE: MEMÓRIAS QUE RETRATAM INFÂNCIAS.....	159
8.1.	Quem são os bebês e crianças bem pequenas que frequentam a creche em Francisco Beltrão?.....	161
8.1.1.	As imagens de criança pobre, carente e submissa.....	166
8.2.	Modos de olhar que condicionam maneiras de ser criança	168
9.	CULTURA DE CRECHE: PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS.....	173
9.1.	Entre a assistência e a educação: o “cuidado” e o “pedagógico” na rotina da creche	174
9.2.	As especificidades das práticas e a constituição da profissão de professora nas creches	181
9.3.	A imagem do bebê biológico: o destaque para a higiene, a saúde e a nutrição no berçário	186
9.4.	O brincar e o brinquedo na creche.....	190
10.	SER CRIANÇA NO ESPAÇO E NO TEMPO DA CRECHE: ARTEFATOS E RITUAIS	196
10.1.	O espaço e os objetos na cultura da creche: o berço, a sucata e o uniforme	196
10.2.	A rotina da creche: os tempos dos bebês, os tempos das crianças maiores e os tempos coletivos	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS... AMARRANDO ALGUNS PONTOS		211
REFERÊNCIAS		218

INTRODUÇÃO

Uma análise mais apurada sempre coloca em evidência o vínculo essencial, o cordão umbilical que liga a história feita ao seu historiador, começando pela escolha do assunto, afirma Lopes (2004). E a infância e sua educação, especialmente a educação da criança pequena, ou primeira infância, desde o início da minha trajetória formativa me acompanha.

Esta tese, intitulada *Práticas e representações da institucionalização da infância: Bebês e crianças bem pequenas na creche em Francisco Beltrão/PR (1980/1990)* envolve a educação da primeira infância¹. Coloca em foco as práticas institucionais de atendimento em creches² em Francisco Beltrão/PR, município da região sudoeste do estado do Paraná, buscando analisar como se operou o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas³. Tem em vista compreender como se estabelece uma cultura de creche – de atendimento extradomiciliar – no contexto investigado.

Trata-se de uma pesquisa histórica, que faz uso de alguns dos recursos teóricos da sociologia da infância com o fim de guiar a análise. Efetua um trabalho interdisciplinar promovendo o encontro de abordagens teóricas que se conjugam e complementam para uma múltipla interpretação. Busca subsídios, na história cultural e na sociologia da infância, para escrever uma história da infância e da educação infantil em Francisco Beltrão. Como procedimento metodológico destacam-se a história oral e a análise documental, delas derivam basicamente todo o conjunto de dados empíricos. A matriz analítica possibilita olhar os lugares e os sujeitos de outro modo, ao estabelecer a criança como ser biopsicossocial, a infância como categoria geracional e a creche como produção cultural e um dos lugares de pertença da infância na sociedade. Assume a compreensão de que uma pesquisa que tenciona investigar a relação infância-escola implica, como propõe Pinto (1997), desconstruir imagens mitificadas e estereotipadas da infância que têm perpassado discursos e práticas sociais e principalmente as representações da infância.

¹ A expressão é utilizada para referir-se, no geral, às crianças em idade correspondente à educação infantil, 0 a 5 anos ou 0 a 6 anos de idade, dependendo do recorte temporal a que se refere.

² É importante destacar que no recorte temporal eleito para a pesquisa a creche tratava-se de instituição que abrangia toda a primeira infância, não apresentando a mesma compreensão proposta pela LDB nº 9394/96. No entanto a pesquisa dá enfoque à educação da criança de 0 3 anos nessas instituições.

³ Os bebês e crianças bem pequenas compõe a primeira etapa da infância, delimitada pela faixa etária de 0 a 3 anos, a quem atualmente é, conforme a LDB nº 9394/96 destinada a creche. Nomenclatura adotada pelo documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as reflexões curriculares” (Brasil, 2009), que compreende bebês como crianças de 0 a 18 meses e crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

A relevância desta investigação assenta-se na possibilidade de dar visibilidade a modos de viver a infância e a educação da criança de outros tempos, mas também de agora, permitindo problematizar a presença da infância nas instituições educacionais. Busca captar as especificidades da presença dos bebês e crianças bem pequenas no contexto investigado. Desse modo, ficam de fora desta análise muitas das singularidades da presença do subgrupo etário de 4 a 6 anos na creche, que compõem-se de um conjunto de práticas e concepções que o diferenciam das crianças menores.

Justifica-se, ainda, esta pesquisa, pela necessidade de preservação da memória dessa etapa educacional, num determinado contexto, tendo em vista o fato de que os dados sobre a constituição da educação infantil encontram-se dispersos, pois ao longo do tempo diferentes órgãos públicos se ocuparam do atendimento às crianças pequenas, o que dificulta a preservação de sua memória, bem como, o acesso às informações.

Diversos autores⁴ apontam dificuldades na localização das fontes para as pesquisas no campo da História da Educação Infantil. Por isso, uma pesquisa que se propõe abrangê-la necessita contemplar estratégias metodológicas e fontes diversas que possibilitem “garimpar” dados sobre o tema e contexto proposto. Na presente pesquisa, fez-se necessário produzir as fontes, transformar diversos materiais em fontes de pesquisa, interrogá-las, analisá-las, compará-las, encontrando nelas pistas, sintomas, indícios, como propõe Pesavento (2008b). Desse modo, a história oral, a análise de diferentes tipos de documentos e a fotografia são os recursos de que se lança mão para escrever uma história da infância e da educação infantil beltronense.

Esta tese se propõe dar a conhecer um pouco sobre a infância e seus modos de vida na sociedade, considerando a importância de empreender estudos que permitam vislumbrar este grupo geracional, em diferentes tempos históricos, contextos e condições de possibilidade. As instituições de atendimento à infância são lugares sociais onde as crianças vivem tempo significativo de suas vidas. Tendo isso em vista, a proposta é conhecer as condições de tecitura da infância e sua educação num contexto específico. Entende-se que esta iniciativa auxilia na tarefa de pensar a educação infantil de agora, pois permite problematizar determinadas práticas e concepções já naturalizadas na sociedade, bem como, possibilita ampliar o conhecimento sobre a educação infantil brasileira, a partir das potencialidades que um estudo focado num contexto micro de investigação pode oferecer.

⁴ Kuhlmann Jr, (2004); Leite Filho (2008); Silva e Rosa (2001), dentre outros.

A educação infantil tem especificidades que a caracteriza, portanto, a diferencia do ensino fundamental. Sua origem é distinta da escola obrigatória, é constituída por múltiplos propósitos/funções, isto é, assistencial, sanitária, compensatória, guarda, cuidado, educacional, dentre outros, que a configuram como uma instituição social com características e papel social peculiares (KUHLMANN JR, 2000). Essas diferenças que atribuem características e propósitos diferenciados à educação infantil demandam pesquisas específicas a fim de que sejam apreendidos em sua complexidade.

As tramas da educação infantil são constituídas a partir de algumas motivações que não são as mesmas daquelas que mobilizaram a constituição da escolarização obrigatória, abrange em uma função social que envolve partilhar com as famílias o cuidado e a educação das crianças, uma função política de garantia de direitos de mulheres e crianças e uma função pedagógica de compartilhamento de diferentes saberes. Essas funções ocuparam diferentes lugares na história da educação infantil e importa conhecer seus desdobramentos em diferentes contextos.

Assim como o tema, o lugar também está relacionado à minha constituição como pesquisadora. Sou professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, ministro disciplina específica da formação em Educação Infantil – Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Infantil – e oriento o Estágio Supervisionado na Educação Infantil⁵.

No intuito de consolidar a educação da primeira infância como espaço de atuação profissional, venho direcionando pesquisas e ações de extensão para a área da educação infantil, o que tem possibilitado minha inserção junto à rede municipal de ensino de Francisco Beltrão. Na atuação junto aos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, é possível identificar especificidades que permeiam esses espaços, rotinas estabelecidas, organização dos espaços, papéis profissionais que suscitam um aprofundamento de análise. São práticas, concepções e papéis sociais estabelecidos que sinalizam as singularidades do lugar, o diferenciam de outros contextos de

⁵ Realizei a formação inicial de Licenciatura em Pedagogia (habilitação educação pré-escolar), cursado na Universidade Federal de Santa Maria (2000) e Mestrado em Educação (2004) em que investiguei a organização da ação educativa e a estruturação de uma proposta curricular na educação infantil, problematizando o modo como se propicia a relação entre as crianças e o conhecimento, a atuação das professoras e as possibilidades de transformação e organização das práticas educativas para a infância CORTELINI (2004). Desde a graduação minha inserção profissional tem sido na educação infantil, primeiramente como professora dessa etapa, como coordenadora pedagógica de instituição de educação infantil e há oito anos como professora formadora de professores, atuando especialmente nas disciplinas referente à Educação Infantil, no Curso de Pedagogia. Nesse percurso, meu interesse tem se voltado à educação infantil abrangendo a formação de professores, as discussões sobre infância e as práticas pedagógicas.

educação infantil já conhecidos, a partir de outras experiências profissionais⁶. Dessa observação surge a proposta da tese: compreender em um contexto específico o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas. Parte-se da compreensão de que isso implica conhecer a cultura de creche que se estabelece nesse contexto.

Da percepção de que cada lugar possui suas marcas, toma contorno uma pesquisa histórica. São marcas que expressam o modo como os bebês são percebidos no contexto: “Eles são pequenininhos mesmo, não tem o que fazer com eles”; dualidades entre o cuidado e o pedagógico; questões inerentes à profissão de educador infantil ainda assinalada pelo passado próximo do cargo de monitor; tempos que parecem priorizar a dimensão biológica, espaços que parecem valorizar o vazio e o distante. São práticas instituídas sobre as quais pouco se reflete, e sobre as quais importa refletir.

Afinal, a história é, como destaca Pesavento (2008b), resposta à questões formuladas pelos homens, em todos os tempos, uma explicação sobre o mundo que reinventa continuamente o passado. Assim, a história da educação, conforme acentua Lopes (2004, p. 29) pode “oferecer fatos e interpretações pertinentes, ideias, perspectivas à própria educação, aos que pensam e agem sobre a educação”. Seu propósito é “dizer do que aí está, muito mais do que o que ali esteve ou estava”. Este é o processo que se efetua nesta tese, realizar uma reflexão sobre o ontem e o hoje da infância e de sua educação.

O texto que segue está estruturado em três partes. A primeira parte, intitulada *Investigação historiográfica sobre infância e educação infantil: opções teórico-metodológicas, o lugar e os sujeitos* divide-se em três capítulos. *Infância, educação infantil, história e pesquisa: anotações sobre um campo de investigação e delineamento da pesquisa*; compõe-se de alguns apontamentos sobre a infância e a educação infantil e a constituição das mesmas como campo investigativo e, apresenta os contornos iniciais da pesquisa, delimitando tema, a ideia de pesquisa, seus objetivos e as questões que a norteiam. O capítulo seguinte *Opções teórico-metodológicas: a história cultural e a sociologia da infância como lentes para olhar a infância* efetua uma abordagem sobre as ferramentas teórico-metodológicas desta pesquisa e os documentos, assinalando a delimitação do material empírico e perspectivas de análise. O capítulo *Apontamentos iniciais: o contexto e os sujeitos da pesquisa – a constituição do município de Francisco Beltrão e a assistência à infância* analisa o contexto de investigação, apresenta breve caracterização sobre o município, em relação a

⁶ Acadêmica e pesquisadora na educação infantil em Santa Maria/RS; Professora de educação infantil e coordenadora pedagógica em Chapecó/SC e Charqueadas/RS; Professora do curso de Pedagogia e pesquisadora em São Jerônimo/RS (ULBRA) e Jaguarão/RS (Unipampa).

aspectos econômicos, sociais e culturais e efetua uma análise da assistência à infância e a educação infantil, em Francisco Beltrão, contempla, ainda, a apresentação dos sujeitos depoentes da pesquisa.

A segunda parte intitulada *Políticas públicas para a infância: delineamentos do atendimento institucional em Francisco Beltrão* é constituída por quatro capítulos. *Creche no Brasil: (in)definições das políticas públicas* problematiza os significados atribuídos ao atendimento à primeira infância nas políticas nacionais. O capítulo seguinte, *O projeto municipal de creches e a nova configuração da vida social em Francisco Beltrão* aponta os desdobramentos das determinações nacionais no âmbito municipal e efetua detalhamento do processo de criação das creches analisando a constituição e efetivação do *projeto municipal de creches*. O outro capítulo intitulado “*A procura pela creche era mais pra quem precisava, né, quem era pobre*” – *a LBA atuando pela infância pobre brasileira: os desdobramentos de suas ações no contexto investigado* evidencia as funções desempenhadas pela LBA nacionalmente e suas atuação em Francisco Beltrão. E, por fim, *Da creche como favor aos necessitados, à educação e cuidado da criança como direito: novos ares democráticos pós-constituente* analisa a repercussão nacional e local da aprovação da Constituição Federal de 1988 e o alinhamento da educação brasileira aos indicativos de organismos internacionais.

A terceira parte, intitulada *Cultura institucional das creches: olhares sobre concepções e práticas, sujeitos e objetos* organiza-se em três capítulos. *Cultura de creche: memórias que retratam infâncias* analisa as práticas institucionais enquanto práticas culturais, com enfoque nas articulações entre a cultura institucional estabelecida nas creches e a noção de infância. *Cultura de creche: práticas e concepções de educação de bebês e crianças bem pequenas* problematiza as marcas de uma cultura de creche no contexto investigado. O último capítulo, *Ser criança no espaço e no tempo da creche: artefatos e rituais*, realiza uma problematização dos contornos do tempo e do espaço na creche.

E, por fim, *Considerações finais... amarrando alguns pontos*, sistematiza respostas as questões formuladas no início da tese e propõe elementos de reflexão sobre o processo analítico e os achados da investigação, apontando algumas questões que ficam como proposição de continuidade sobre o objeto desta tese.

**PARTE I – INVESTIGAÇÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE INFÂNCIA E
EDUCAÇÃO INFANTIL: OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, O LUGAR E OS
SUJEITOS.**

“[...] a gente começou a ver a dificuldade das mães, precisavam trabalhar. Não tinham com quem deixar seus filhos, e nos próprios cursos que elas vinham, a gente tinha uma sala com bercinho, colchão no chão, pra elas trazerem as crianças e poder participar” (Lourdes Arruda).

“[...] quando faziam baile a gente tirava todas as coisas, as caminhas, [...] os bancos, guardava tudo lá dentro, depois a gente botava de volta” (Ana Grassi).

1. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL, HISTÓRIA E PESQUISA: ANOTAÇÕES SOBRE UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA

A quem estamos nos referindo ao falarmos de infância? Como delimitar a infância? A respeito dessas questões Delgado e Müller (2006, p. 10), ao fazer referência aos estudos de Mollo-Bouvier, explicitam a tendência de adequação entre os diferentes estágios de desenvolvimento e a maneira de dividir as idades da infância, estabelecido a partir da contribuição da psicologia do desenvolvimento. A categoria infância varia conforme as sociedades e as épocas e a escola desempenha importante papel nessa delimitação, pois, conforme afirmam as autoras: “cada idade e cada tempo são representados por uma instituição dominante: creche, pré-escola, asilo, escola infantil, espaços de lazer, e todos são indicadores do lugar dedicado à infância, em seu percurso de socialização segundo sua idade e o nível econômico e cultural dos pais” (DELGADO; MÜLLER, 2006, p. 10). Como acentua Arroyo (2000, p. 39):

A infância não é um simples conceito, é um preceito, um projeto de ser, vinculado a ideais de felicidade e emancipação, nos lembra Ariès. Ou vinculada a um ideal-projeto de harmoniosa maturação, nos adverte J. J. Rousseau. Um projeto vinculado muito antes à Paideia, que nasce preocupada com a educação justa da infância. Maturação, felicidade, emancipação, harmonia ou educação justa... tudo valores, ideais e projetos onde a infância e seu artífice, o pedagogo, se configuram.

Nesse processo de conformação histórica da infância Narodowski (1994) acentua que a pedagogia por um lado se proclama tributária do conceito moderno de infância, por outro lado abstrai as características históricas da infância. Entretanto, como afirma Barbosa (2007), a infância é uma experiência heterogênea, há uma pluralidade de infâncias que precisam ser compreendidas em relação à pluralidade de modos de socializações humanas. A infância, nessa perspectiva, é uma “experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada” (BARBOSA, 2007, p. 1065).

A temática infância passa à condição de maior relevância na sociedade contemporânea ocidental. O século XX é considerado o “século da criança”, impulsionando iniciativas de proteção e educação para a criança (CAMARA, 2011). Tais iniciativas geraram inegáveis avanços no campo teórico sobre a infância, possibilitando as bases teóricas e científicas para uma concepção da criança como sujeito de direitos. Assim, “os direitos da criança e a preocupação social com a população infantil foram as principais preocupações no início do século XX, cujo marco emblemático foi a promulgação, em 1959, da **Declaração Universal**

dos Direitos da Criança, pela Organização das Nações Unidas” (DIAS, 2008, p. 219, grifo da autora).

Os atuais estudos possibilitam a compreensão de que, diferente da idéia preconizada pela modernidade, ela não é única, ao contrário convivemos com diversas infâncias, pois há uma multiplicidade de elementos culturais e sociais que vão interferir no modo de ser criança na sociedade. Coexistem, muitas vezes, numa mesma sociedade, diferentes infâncias, com possibilidades e realidades bastante distintas conforme têm afirmado diversos autores (DORNELLES, 2005; BUJES, 2002; OLIVEIRA, 2001). Por conseguinte, a infância é construção social, cultural e produção histórica, resulta de um longo percurso na história da humanidade. Em realidade, trata-se de infâncias e não, tão somente, infância. São diversas, não uma infância única, abstrata, genérica. Conforme Faria (1999) cada época histórica, cada sociedade, cada lugar, irá apresentar sua definição que expressa determinadas culturas, conhecimentos, costumes. E mesmo numa mesma sociedade nos deparamos com diferentes infâncias, convivemos com diferentes imagens de infância (DORNELLES, 2005).

Esse movimento de desocultação da infância tem se ocupado, cada vez mais, dos grupos etários menores, estabelecendo novos campos investigativos que abrangem os sujeitos pequenos. Numa delimitação geral, tomando o Brasil como referência, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade incompletos (conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990). Há um significativo campo de investigação que tem se voltado à primeira infância ou pequena infância, denominação usual para se referir às crianças de 0 a 6 anos. Plaisance (2004) e Chamboderom e Prévot (1986), expoentes da sociologia da infância de matriz francesa, apontam para uma sociologia da pequena infância, ou primeira infância. Plaisance (2004) explica que esse recorte é arbitrário e pode ter diferentes delimitações. No entanto, em geral é difundido pelos organismos internacionais que se ocupam da educação da criança e, refere-se, geralmente, ao conjunto de idades que precedem à escolarização obrigatória, portanto, terá como limite a variação entre 5 a 7 anos.

O subgrupo etário bebês tem sido menos visibilizado, embora hoje existam pesquisas que colocam esses sujeitos como foco. Os bebês são os que menor possibilidades de deixar marcas de sua presença possuem, os menos ouvidos pelos adultos, aqueles que são menos percebidos em seus contextos de pertença (GOTTLIEB, 2009; COUTINHO, 2010). Plaisance (2004) destaca que o movimento de valorização da criança, efetuado nas últimas décadas, tem operado a promoção da criança pequena como sujeito, em que o bebê passa a ser considerado como “pessoa”. O autor afirma, ainda, que alguns autores têm denominado esse movimento de uma lenta “libertação da criança”.

A preocupação em definir e estudar os grupos etários menores está atrelada a novos valores conferidos socialmente à infância que implicam na antecipação, cada vez maior, dos processos de institucionalização da infância, através de cuidados extradomiciliares (PLAISANCE, 2004; CHAMBODEROM e PRÉVOT, 1986). Isso expressa a relação de “cumplicidade” entre infância e educação estabelecida pela modernidade, no qual a pedagogia vem reconfigurando a infância e a infância reconfigurando a pedagogia (FRANCO, 2007).

Os bebês e as crianças pequenas e a sua educação colocam-se como foco de interesse, a partir da definição da infância como sujeito social de direitos, que emerge balizada por instrumentos legais, sinalizando uma mudança na sociedade em que, nos atuais processos de institucionalização da infância, a educação deixa de ser apenas um direito da mãe trabalhadora, para constituir-se em direito subjetivo da criança. Essa mudança de foco tem colocado em questão, nos últimos anos, sua educação em instituições educativas. Nesse panorama, pesquisadores têm se empenhado na realização de estudos interdisciplinares, com o fim de apreender a infância, a partir de múltiplas perspectivas, contribuindo para retirá-la de sua histórica obscuridade.

Conforme assinala Faria (2005), por muito tempo, os estudos sobre a escola negligenciaram a educação das crianças pequenas e atualmente tem havido um movimento de articulação entre pesquisa, política e pedagogia. Esta articulação coloca em evidência as infâncias e suas condições de vida e educação. Nessa perspectiva, Rocha (1999) afirma que atualmente pode-se falar de uma pedagogia da infância e uma pedagogia da educação infantil que abrange pesquisas, de várias áreas do conhecimento, e busca conhecer as crianças e os processos de sua institucionalização.

1.1. Infância: A emergência de uma área de estudos

No século XX cresce, em âmbito nacional e internacional, o esforço por conhecer a criança em vários campos. Assim, estudos de Ariès (1981), Heywood (2004), Del Priore (2006), dentre outros, possibilitam a compreensão de que a infância é construção histórica e os modos de ser criança e viver a infância são variáveis de acordo com as práticas sociais estabelecidas, em diferentes tempos históricos e em contextos diferentes. No Brasil, Sonia Kramer⁷, em pesquisa pioneira realizada na década de 1980, afirma a importância de entender

⁷ A primeira pesquisa de caráter histórico no campo da Educação Infantil no Brasil foi a dissertação de mestrado de Sônia Kramer, intitulada “História e Política da Educação Pré-Escolar no Brasil – uma crítica à educação compensatória” (1981). A autora realiza uma pesquisa pioneira no campo da Educação Infantil, tendo como objetivo traçar o quadro do atendimento à criança em idade pré-escolar no Brasil, propondo-se apontar os

a criança em relação ao seu contexto social e estudar as especificidades da educação das crianças menores de seis anos. Toma como referencial a obra de Ariès (1981), amplamente reconhecida por trazer à tona a temática da infância e sua história. Nesse trabalho Kramer problematiza o descaso e a falta de políticas definidas para a educação infantil no Brasil.

No entanto, é a partir da década de 1990 que ocorre um importante movimento de alteração na abordagem das pesquisas sobre a infância. Tal como destaca Rocha (1999), passam a ser consideradas outras categorias saindo dos convencionais temas como deficiência, indisciplina, aula, aluno, ensino, desenvolvimento e passam a abranger outras, tais como tempo, espaço, gênero, classes sociais, culturas infantis, brincar, linguagens, criança. Outros olhares são agregados às pesquisas que dizem respeito à pequena infância, em que são mobilizadas diversas áreas como a história, sociologia, a antropologia, psicologia, pedagogia, demografia, dentre outras, proporcionando “inúmeras descobertas” sobre a condição infantil e sobre as especificidades da educação da criança pequena (FARIA, 2005). Essas pesquisas têm sido a base para a transformação nos conceitos de infância e criança.

Nesse movimento investigativo que coloca as crianças e suas práticas sociais como objeto, bebês e crianças pequenas passam a ter maior relevância nas pesquisas, a partir de múltiplos olhares. Rocha (1999)⁸ e Strenzel (2000)⁹ assinalam que se configura um campo de investigação específico sobre o trabalho pedagógico com crianças pequenas que consolida uma pedagogia da educação infantil¹⁰. Rocha (1999) defende que as práticas cotidianas, em creches e pré-escolas, permite a identificação de uma *Pedagogia da Educação Infantil*, constituindo-se num campo específico a ser melhor acolhido no âmbito da prática e das pesquisas educacionais. Strenzel (2000) observa que as pesquisas mais recentes passam a

limites, riscos e possíveis contribuições da Educação Pré-Escolar. O trabalho analisa a trajetória do atendimento as crianças menores de 6 anos no Brasil, desde a República Velha até a década de 1980, tecendo críticas à predominância da psicologia nos trabalhos na área e nas propostas educacionais (ARCE, 2004).

⁸ Rocha (1999) analisa a produção sobre a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil, no período de 1990 a 1996, e efetua um mapeamento da contribuição de diferentes ciências para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil. A pesquisa centrou-se na produção da área da Educação, mas abrangeu também outras áreas de conhecimento, a partir da análise das produções apresentadas em congressos científicos tendo como destaque os Encontros anuais da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – e de forma complementar na área das Ciências Sociais a ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, em história, a ANPUH - Associação Nacional de História, em Psicologia, a SBP – Sociedade Brasileira de Psicologia e as reuniões da SBPC – Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência – que congrega diversas áreas de conhecimento.

⁹ Strenzel (2000) situa a trajetória das pesquisas sobre Educação Infantil nos Programas de Pós Graduação em Educação, a partir da década de 1980 até o final dos anos 1990 e identifica os temas recorrentes e sua contribuição na constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil. A autora toma como fonte os resumos de teses e dissertações defendidas no período. Constata que a ampliação das pesquisas na área ocorreu a partir da década de 1990.

¹⁰ A pedagogia da educação infantil, conforme proposto por Rocha (1999) tem como objeto a própria relação educativa expressa nas ações pedagógicas voltadas à criança pequena no espaço institucional cuja função precípua é a educação e o cuidado da criança, como elementos indissociáveis.

preocupar-se com as peculiaridades da educação da criança pequena e a explicitar sua natureza distinta em relação à escola de ensino fundamental e mantendo a preocupação com a articulação entre esses dois níveis de educação e realizam uma crítica ao modelo escolar muitas vezes adotado no trabalho pedagógico na Educação Infantil. Embora marcada pelas indefinições na terminologia utilizada, ora pré-escola, ora creche para diferentes tipos de instituições e modos de atendimento, a década de 1990, foi o período de consolidação das pesquisas no campo da educação infantil.

A partir desse período nota-se consistente ampliação em diversas áreas das ciências sociais que configuram novos campos temáticos, tais como a sociologia da infância, a antropologia da infância, a filosofia da infância, dentre outros, e contribuem para ampliar o olhar sobre a criança. Essas pesquisas possibilitam a percepção de uma diversidade de processos históricos, os quais evidenciam uma diversidade de infâncias, definidas pelas múltiplas vivências dos sujeitos a partir do pertencimento social, étnico-racial, religioso, de gênero, dentre outros (ROCHA E GOUVÊA, 2010). Nesse sentido:

Mais que o enriquecimento do olhar sobre o tema, tal transformação tem significado uma mudança epistemológica, em que a infância é entendida como categoria social, que informa a inserção de sujeitos concretos, ou seja, uma categoria que permite interrogar sobre a inserção de crianças na vida social, em diferentes tempos históricos e espaços sociais. [...] Assim é que esses estudos vêm produzindo novos aportes teóricos e estratégias investigativas, no esforço de contemplar a singularidade de tal sujeito, em sua ação no mundo. (ROCHA E GOUVÊA, 2010, p.190)

Esses estudos propõem novas perspectivas de análise sobre a infância e compõem o campo dos estudos da criança que enfrenta o desafio de consolidar-se, na atualidade, como um campo interdisciplinar influente na produção do conhecimento sobre as crianças. Os estudos da criança tomam a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (SARMENTO, 2013).

A seu turno, a produção historiográfica sobre a infância também experimenta, nos últimos anos, significativa ampliação, expressa pelo aumento do número de títulos e de pesquisadores na área (ARCE, 2004; ROCHA, GOUVÊA, 2010). RAMOS [et al.] (2002) sinalizam que no Brasil, especialmente em relação aos estudos no campo da história da infância, vê-se um salto, a partir da década de 1990, demonstrando que esse ainda é um campo de investigações bastante recente¹¹. Acerca disso, Burke (1992, p.11) salienta que nos últimos trinta anos “nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente

¹¹ Dados apontados pelo “Levantamento bibliográfico: história da infância no Brasil”, elaborado pelo GEHPAI - Grupo de Estudos de História da Psicologia Aplicada à Infância, IP-USP.

não se havia pensado possuírem uma história” a infância é uma desses novos temas que passam a interessar aos historiadores.

As produções, no Brasil, sobre história da infância quer no âmbito da História, quer no da História da Educação “têm possibilitado conferir visibilidade e legibilidade aos processos sociais de formação das diferentes infâncias brasileiras, nos diversos espaços educativos e momentos históricos” (GOUVÊA; JINZENJI, 2006, p.114). Nesse movimento investigativo as crianças começam a ser percebidas como “pequenas artesãs na construção da própria história, a partir de características, atitudes e interesses que lhes são peculiares”, a história volta-se a elas percebendo-as como “sujeitos na história” (MOURA, 2007, p. 14).

Entretanto, o campo da história da educação infantil não apresenta a mesma expressividade da história da infância (ARCE, 2004; LEITE FILHO, 2008; KUHLMANN JR, 2004; SOUZA, 2011). Souza (2011, p.246) acentua que a história da educação infantil ainda é tímida no Brasil e apresenta “dificuldades de dar visibilidade às histórias, modos e feições das instituições e dos sujeitos (adultos e crianças) que povoaram esses espaços de educação de crianças pequenas”.

Kuhlmann Jr (2004) destaca que há uma complexidade de fatores intervenientes na história da infância e da educação infantil, o que implica em compreendê-las como parte integrante da produção da história, em que a história das outras instituições educacionais, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção estão em estreita relação. Infância, Educação Infantil e História da Educação têm muitos diálogos a estabelecer, a fim de visibilizar sujeitos e práticas que perpassam os contextos educacionais voltados à criança pequena e contribuir, desse modo, para o conhecimento da infância a partir de múltiplas perspectivas. Nesse sentido, estudos que contemplem a educação da criança de 0 a 3, particularmente de cunho historiográfico, são ainda mais escassos e, portanto, conferem-se em importante campo de investigação a ser contemplado, visando a ampliar a compreensão quanto às definições e indicativos para a educação dessa faixa etária.

1.2. Contornos gerais da pesquisa: tema e questões de investigação

A presente pesquisa, procura explorar as possibilidades investigativas que os campos temáticos da infância, educação infantil e história oferecem, aceitando o desafio de investigar questões pertinentes a essa etapa educacional e assim, visibilizar práticas institucionais, relações entre adultos e crianças e a conformação do processo de institucionalização da

infância em um contexto específico. Desse modo, propõe-se abordar a inter-relação entre dois campos investigativos, o da história da educação infantil e da história da infância. A especificidade desta tese é o encontro em uma pesquisa de histórias de infâncias e de histórias da educação destas infâncias.

A investigação envolve práticas e representações sobre o atendimento aos bebês e crianças bem pequenas em creches, compondo uma história da infância nas creches, em Francisco Beltrão. Busca compreender como se constitui o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas, em Francisco Beltrão/PR, nas décadas de 1980 e 1990. O interesse da investigação recai particularmente nos significados atribuídos pelos depoentes, bem como, presentes nos documentos escritos e de imagem, sobre a infância e sua institucionalização. Assim, este trabalho propõe colocar em destaque o cotidiano de adultos e crianças na creche. Ao constituir, como objeto, a institucionalização de bebês e crianças bem pequenas, propõe tematizar como infâncias são “forjadas” no processo de criação das creches em Francisco Beltrão. Dessa maneira, não é tão somente história da infância, porque envolve as instituições de educação infantil, contudo, não se trata somente de história da educação infantil porque busca delinear as infâncias presentes no lugar e no processo social que envolveu a criação dessas instituições no município.

O recorte temporal (1980/1990) abrange as iniciativas para a criação da primeira creche, no município, estendendo-se até o processo de transferência das instituições de educação infantil do setor de assistência para o setor de educação municipal. Esses acontecimentos extrapolam, em alguns anos, as décadas apontadas, contudo, estas foram utilizadas como demarcadores. O trabalho lida com uma história do presente, uma história que está em desenvolvimento, da qual parte significativa dos documentos são os depoimentos daqueles que ainda a fazem cotidianamente (PESAVENTO, 2008a). Abrange um tempo passado, mas também presente; apresenta singularidades e também partilha significados com o agora.

O foco nos bebês e crianças bem pequenas é motivado pela especificidade dos processos de atendimento a esse grupo etário que importa visibilizar, assim como, pela necessidade de pensar propostas educativas que contemplem essas crianças. Em especial, ao considerar que ainda são escassas as pesquisas relativas às políticas e práticas envolvendo os pequenos, principalmente estudos de cunho historiográfico.

Coutinho (2011) assinala que a delimitação de um problema de investigação é o ponto de partida de uma pesquisa e segue um curso que se confunde com a pesquisa. Nesse processo de definição as certezas iniciais se transformam e ganham novos contornos. Esta pesquisa

também passou por esse processo, com o desenrolar da investigação o olhar mudou e o problema foi adquirindo novos contornos. Assim, inicialmente de uma proposição mais abrangente de investigação referente à educação infantil no estado do Paraná, o contato com o material empírico mostrou as possibilidades e a importância de uma investigação que permitisse reduzir a abrangência e adensar a análise. Nesse percurso, em que a questão central delineou-se, no contato com os documentos, foram estabelecidos alguns questionamentos, que se constituem em desdobramentos da questão central e que desempenham o papel de guiar a análise. Essas questões se sub-dividem em dois níveis: aquelas que se propõem subsidiar uma análise de caráter mais interpretativo, que, portanto, buscam apreender os significados, são elas:

- *Qual o “lugar social”¹² dos bebês e crianças bem pequenas no cotidiano das creches?*
- *Quais as “marcas” desse “novo lugar” (a creche em relação ao contexto investigado) que se estabelece em Francisco Beltrão/PR e como estas se instituem no contexto?*

E as seguintes que são questões mais operacionais que buscam alcançar os acontecimentos:

- *Quais imagens de infância e de educação da criança pequena se instituíram no contexto de investigação e como essas ideias “atuaram”?*
- *Como se organizava o cotidiano de bebês e crianças bem pequenas na creche?*
- *Quais traços de uma cultura institucional e de uma cultura infantil se estabelecem, nesse contexto, e como se manifestam?*

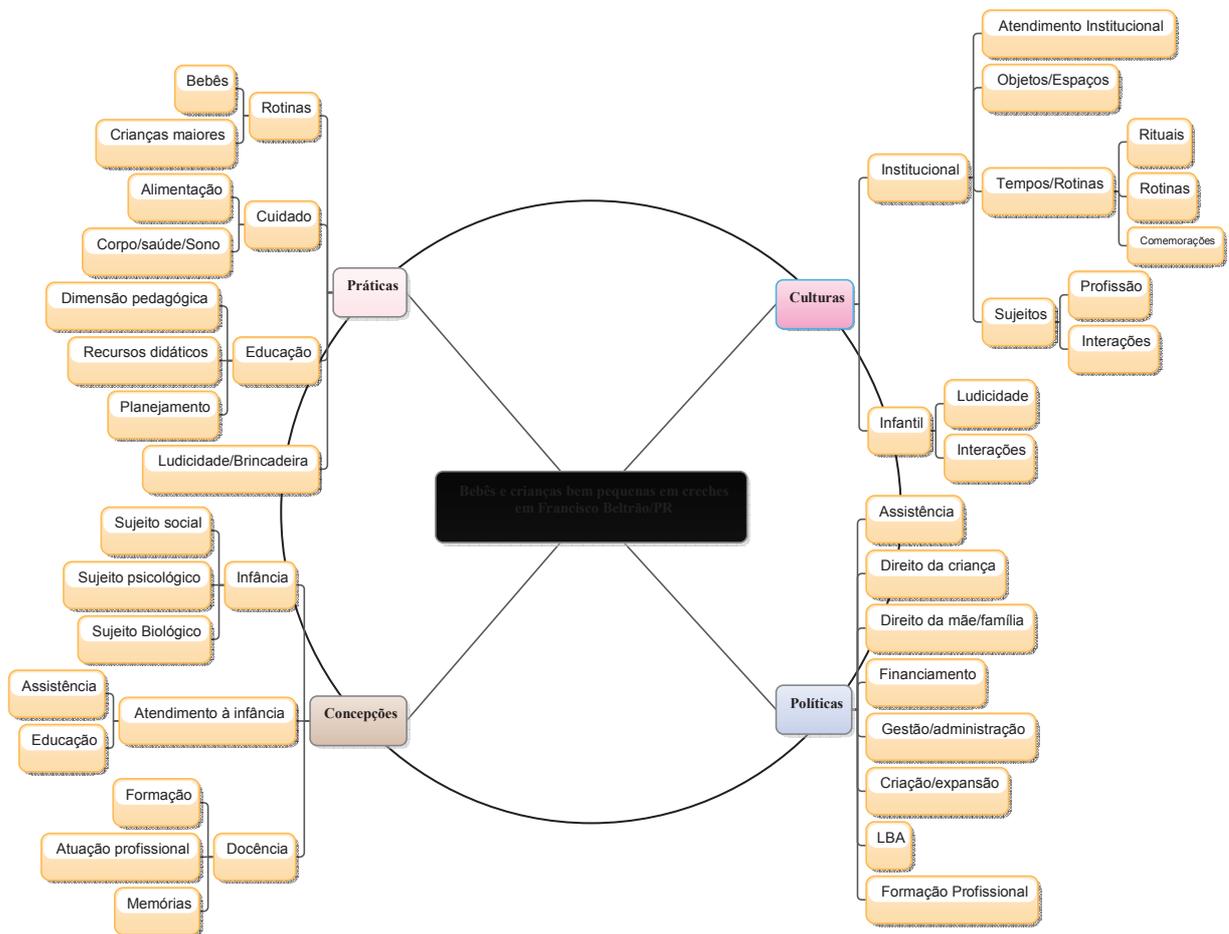
O contato com o material empírico, ao mesmo tempo em que “afinou” as questões, permitiu a definição de quatro eixos de análise que organizam, pode-se assim dizer, de maneira didática, o conjunto dos dados para possibilitar compreender a questão central e seus desdobramentos. A construção desse quadro de referência analítica surge no adensamento da análise, num processo conjunto de tecitura das questões aqui apresentadas. Assim, em torno da questão da *institucionalização de bebês e crianças bem pequenas* destacam-se os eixos: *práticas, culturas, concepções e políticas*, que se articulam para a produção da tese e no processo de análise são contemplados de forma inter-relacionada (Figura 1).

As *práticas*, primeiro eixo, abrangem as atividades cotidianas que compunham a rotina da instituição, envolvendo adultos e crianças. O segundo eixo, *culturas*, refere-se aos

¹² Lugar social aqui compreendido como o conjunto de significados que se atribui ao papel desempenhado por esses sujeitos no contexto investigado. Para Certeau (2012, p. 184) é uma configuração instantânea de posições, “é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”.

traços que diferenciam a creche como uma instituição com particularidades em relação a outras instituições educacionais. Envolve a dimensão da cultura material: os espaços institucionais e seus objetos; e a dimensão da cultura imaterial da escola: as rotinas – os tempos escolares, a cultura profissional – a profissionalização das monitoras, e as culturas infantis – expressões das crianças. As *concepções* compõem outro eixo, compreendendo os significados partilhados sobre a infância e a educação infantil e, por fim, o quarto eixo *políticas* envolve as definições institucionais no campo da criação/expansão das creches, o atendimento às crianças, o financiamento, a gestão e a profissão de monitor.

Figura 1– Eixos de análise da tese



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao olhar a infância e as práticas institucionais de outros tempos, para fazer uma leitura dos achados no campo empírico e compor uma história, faz-se importante, conforme proposto por Redin e Müller (2007, p. 19), novos paradigmas, “que considerem os acontecimentos, as cenas perturbadas pelas incertezas, os arranjos e re-arranjos do tempo e do espaço, as narrativas, as práticas muitas vezes contraditórias, que estão carregadas de sentido”. Essa

reflexão conduz à escolha das lentes de análise para a produção da tese no sentido de articular campos teóricos que ofereçam possibilidades de apreender o contexto investigado. É assim que a história cultural e a sociologia da infância vêm compor o arcabouço teórico e instrumental da tese, a história cultural ao propor colocar o foco na dimensão cultural das práticas e a sociologia da infância ao se propor constituir as crianças e a infância em objeto de pesquisa, considerando a presença ativa desse grupo geracional na sociedade.

A escrita da história da infância, assinala Gouvêa (2008), impõe uma reflexão diferenciada na análise dos documentos, pois há uma singularidade, o fato das crianças não se fazerem propriamente autoras da própria história, mas sim destinatárias de discursos e práticas. Esta pesquisa envolve o tempo escoado e bebês e crianças bem pequenas que não deixam marcas materiais produzidas por eles mesmos, não são mais os sujeitos a falar de si, são os adultos aqueles que detêm memórias sobre essas vivências. Redin e Müller (2007, p. 19), alertam que estaremos sempre lidando com “o outro instituído, formatado, que faz calar e que se coloca como única verdade”. A infância é aqui representada e inegavelmente marcada por um olhar adultocêntrico¹³, “a documentação produzida pelo adulto espelha as expectativas sociais dirigidas ao sujeito infantil”, que é produzido por tais práticas e discursos (GOUVÊA, 2008, p. 106).

Em função disso, tem-se a convicção de que escapam a essa análise muito dos modos de fazer, específicos das crianças nesse contexto. A perspectiva dominante será sempre adultocêntrica, pois nos escapa a alteridade da infância. De tal modo que, a predominância de uma perspectiva adultocêntrica é uma limitação metodológica intrínseca a uma investigação que se produz nessa tensão relativa a uma pesquisa histórica que se propõe investigar bebês e crianças bem pequenas. E ao mesmo tempo é uma potencialidade da pesquisa, ao possibilitar “resgatar”, mesmo que parcialmente, a presença da infância no contexto investigado. Isso implica pensar estratégias metodológicas de análise, que considerem a especificidade dos sujeitos históricos, adultos e crianças, e suas formas de expressão na medida em que os documentos produzidos pelo adulto constituem a principal fonte.

As memórias são tomadas nesta pesquisa como documentos e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de outros documentos, escritos, imagens e outros tipos de registros. As memórias têm constituído documentos singulares e decisivos que têm

¹³ Para Gobbi *apud* Oliveira (2001) a expressão adultocêntrico aproxima-se de etnocentrismo (expressão bastante utilizada na Antropologia) que significa uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro.

contribuído para o conhecimento de elementos da educação de outras épocas históricas, oferecendo ricos testemunhos sobre modos de educação familiar ou escolar e aspectos concretos da cultura escolar (NUNES, 2002/2003).

Em pesquisa do gênero desta, é preciso atenção constante para não reduzir as infâncias às instituições. Diante disso, Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 21) inferem que “talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança”. O desafio é o de procurar ajustar as lentes de análise de maneira a buscar no material empírico as expressões do cotidiano das crianças na creche e demais contextos a partir da narrativa das profissionais e outros indícios empíricos.

Por isso, uma investigação histórica com esse enfoque implica em um trabalho de produção e interpretação do material empírico e implica lidar também com as ausências de fontes, mais que isso, como propõe Le Goff (1990, p. 108) é necessário “interrogar-se sobre os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história [...] fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e das ausências dos documentos”. O contexto investigado é um contexto feito de silêncios e ausências pelo fato de que poucos são os registros que permanecem de acontecimentos, relativamente recentes. Sobre essa questão Silva e Rosa (2001), acentuam, fazendo referência à obra *O Silêncio dos Inocentes*, de José Martins, que crianças e mulheres têm sido os mudos da história. Nesse sentido, nem sempre se encontra fontes escritas que dêem conta de contar a história desses sujeitos. Assim tem sido na educação e especialmente na educação infantil, considerada “uma questão menor”, que por muito tempo esteve “a parte do sistema oficial de ensino”, de modo que há uma acentuada lacuna em relação aos dados sobre essas instituições (SILVA e ROSA, 2001). Nesse sentido, Sarmiento (2007, p. 25-26) enfatiza que a infância tem sofrido um processo de ocultação que decorre de

[...] concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade de sua existência social.

Portanto, não é que as crianças tenham permanecido ausentes das pesquisas, mas sim seus modos de vida têm escapado às pesquisas. Nessa perspectiva, Quinteiro (2000, 2002a) assinala que ainda conhecemos pouco sobre a infância como construção cultural. O campo dos estudos da infância tem procurado realizar esse processo de desocultação, dando lugar à alteridade da infância, que perpassa por ouvir e compreender as crianças a partir do modo

como elas vêm e existem no mundo (OLIVEIRA, 2001; FARIA 1999). Oliveira (2001), para isso, propõe o entendimento da criança enquanto *outro*, ou seja, o reconhecimento desta enquanto sujeito pertencente à categoria humana, com a mesma identidade genérica do adulto, no entanto, sujeito singular, completo em si mesmo, pertencente a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural, em que os sujeitos de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto, que possuem um modo de se expressar e estar no mundo diferente do adulto.

Nesse sentido, a pertinência desta investigação é sua contribuição para os campos da história da educação infantil e da infância, que ainda carecem de pesquisas, especialmente no que concerne aos grupos etários menores – bebês e crianças bem pequenas. Conhecer os modos de educação infantil em tempos e contextos diferenciados é de extrema pertinência, permite, em sintonia o que propõe Kuhlmann Jr (2004), suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a infância e a sua educação, contribuindo para sua formação e aprimoramento profissional. Na medida em que o trabalho da história, como propõe Pesavento (2008a, p. 59, grifo da autora), “é sempre o de dar a ver um *outro*”, essa investigação propõe tornar visível outros modos de educar as crianças e outras infâncias que se fizeram presentes no contexto investigado, possibilitando conhecer mais amplamente a educação infantil em Francisco Beltrão e compreender algumas questões do agora que compõem esse contexto.

2. OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: A HISTÓRIA CULTURAL E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA COMO LENTES PARA OLHAR A INFÂNCIA

A posição em que o pesquisador se situa, e de onde olha, ocupa um lugar central na operação histórica. Com essa afirmativa, Certeau (2011), em *A escrita da história*, provoca a reflexão sobre a pesquisa como um campo de possibilidades, não como algo que já está dado, não como uma realidade que aguarda imóvel que alguém a desvende. Ao contrário, como um processo “intrinsecamente incompleto”, como afirma Viñao Frago (1995) citando Geertz. Contudo, uma operação em que o historiador deve acercar-se da complexidade do real a partir de perspectivas diferentes – relacionadas uma a outra e complementares (VIÑAO FRAGO, 1995). Esta posição em que se situa o pesquisador é sempre uma opção pessoal, entre várias possíveis, conforme acentua o autor.

Assim, esta investigação produz um ponto de vista iluminado pela inter-relação entre os campos da história da educação infantil e da história da infância, de maneira que a especificidade desta tese é o encontro de histórias de infâncias e das histórias da educação destas infâncias. Para contemplar diferentes perspectivas, faz-se aqui a opção por compor uma análise que alia a perspectiva da história cultural aos estudos da sociologia da infância, entendendo que tais referenciais disponibilizam ferramentas que permitem fazer leituras possíveis do objeto de investigação.

2.1. A História Cultural

A história voltou seu interesse, nas últimas décadas, para outros campos, temas, questões e problemas. Seu propósito deixa de ser a busca de verdades definitivas, no lugar instala-se a dúvida, a suspeita, de tal forma que tudo é posto em interrogação (PESAVENTO, 2008a).

A História Cultural, tal como é conhecida atualmente, assume contornos no movimento de virada cultural, efetuado a partir 1980 (BURKE, 2008). A história cultural assume que a realidade é social ou culturalmente constituída, compartilha o interesse por toda a atividade humana e assume que, ao olharmos o passado, o fazemos de um ponto de vista particular, sempre provisório (BURKE, 1992). A história cultural é interdisciplinar, conforme

afirma Viñao Frago (1995), envolve diversas áreas e pesquisadores, apresenta uma ampla diversidade de temas e enfoques. O autor destaca que o conceito de cultura tem sido de diferentes maneiras interpretado pelos seus historiadores, contudo rechaça uma concepção de cultura como um sistema unitário e uniforme, oferecendo uma nova forma de a história trabalhar a cultura. Nesse sentido, consideramos apropriada a definição de Pesavento (2008b, p. 15) que estabelece que a história cultural pensa a cultura “como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” é “uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica”. Conforme a autora:

A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa (PESAVENTO, 2008a, p. 15).

A história cultural demarca uma reinvenção do passado em um tempo em que as ciências humanas encontram seus pressupostos em discussão (PESAVENTO, 2008a). Desse modo, a História Cultural representa uma forma dessa mudança ocorrida na História. O que se chama hoje de História Cultural envolve historiadores com posturas diversas, o que os aproxima é justamente a cultura, ou seja, o fato de todos trabalharem com a instância cultural, tais autores têm em comum a preocupação com o simbólico e suas interpretações (BURKE, 2008).

A história cultural confere-se em ferramenta apropriada para esta pesquisa, pois permite uma análise das práticas sob um prisma que foge aos grandes acontecimentos, focando atenção em abordagens da história e/ou da cultura local, ou mesmo contemplando acontecimentos em nível da micro-história na perspectiva proposta por Fischer (2005, p. 260):

[...] por trás das histórias desordenadas dos governos ou dos grandes acontecimentos, desenham-se histórias quase imóveis ao olhar, encontrando-se aí a história possível, ouvindo sujeitos que talvez nunca viessem a ser conhecidos. Cada uma remete a enunciados os quais sugerem possibilidades de determinadas práticas. Paulatinamente, no conjunto, visualizam-se, então, alguns fatos coincidentes, algumas práticas que se assemelham, vindo a se esboçar um universo com características comuns.

Esse é o teor da presente tese, colocar em destaque a educação infantil em um contexto específico, buscando reconstituir cenas em que se delinearão um conjunto de práticas particulares, próprios desse contexto que ao serem visibilizados permitem ampliar o conhecimento sobre a educação da infância brasileira e das crianças desse contexto específico.

Nessa perspectiva, a presente investigação opera a análise na perspectiva da micro-história, reconhecida por Chartier (2002, p. 63) como uma estratégia que se opõem à história

das grandes narrativas, possibilitando a reconstrução do mundo social com base em situações particulares. Acerca disso, é fundamental salientar que para além da ideia de um contexto de pequena escala, a micro-história é caracterizada por Revel, conforme acentua Levi (1992, p. 160), como “a tentativa de estudar o social, não como um objeto investido de propriedades inerentes, mas como um conjunto de inter-relacionamentos deslocados existentes entre configurações constantemente em adaptações”.

As *representações* e as *práticas* são os dois aspectos característicos da história cultural. A incorporação do conceito de representações “marcou uma reviravolta na forma de os historiadores enxergarem o passado, redimensionando tanto o modo de pensar as marcas ou os traços que este deixou, sob a forma de fontes, quanto a própria escrita da história” (PESAVENTO, 2008b).

As representações delineiam o que é específico da história cultural:

Ao trabalhar sobre as lutas de representação, cuja questão é o ordenamento, portanto, a hierarquização da própria estrutura social, a história cultural separa-se sem dúvida de uma dependência demasiadamente estrita de uma história social dedicada exclusivamente ao estudo das lutas econômicas, porém opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade (CHARTIER, 1991, p. 183-184).

Desse modo, afirma Chartier (1991, p. 177), não há prática “que não seja produzida pelas “representações” contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles”. De maneira que as práticas e as representações estão profundamente imbricadas, produzindo-se mutuamente.

2.1.1. As representações e a memória

De acordo com Pesavento (2008a), na perspectiva da história cultural, o pesquisador acessa o tempo passado através de registros e sinais do passado, que são representações do acontecido e que, através de seu olhar, constituem-se em documentos para a pesquisa. As representações inserem-se em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade, são a presentificação de uma ausência. Pesavento (2008b) enfatiza que elas possibilitam a análise do fenômeno de construção social da realidade, efetiva através de sinais, imagens, discursos e práticas sociais que qualificam o mundo e, ao mesmo tempo, orientam o olhar e a percepção sobre essa realidade.

A proposta da história cultural seria revelar significados de outros tempos através de suas representações, tentando chegar às formas discursivas e imagéticas utilizadas pelos sujeitos para se expressarem. Assim, representações, conforme Chartier (1990, p. 27) “são classificações e exclusões que constituem, na sua diferença radical, as configurações sociais e conceituais próprias de um tempo ou de um espaço [...]. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade”.

Dessa forma, a Memória constitui-se em um importante campo de pesquisa da história cultural. A história e a memória, nas palavras de Pesavento (2008a, p. 94) “são representações narrativas que se propõem uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo”. A memória é representação da experiência vivida em outro tempo, aquele que rememora realiza uma reelaboração do vivido, tendo em vista que olha o passado com o olhar de agora, de acordo com seus saberes e papéis sociais. Nas palavras de Fischer (2011, p. 21-22), as “[...] narrativas memorialísticas não necessariamente guardam uma verdade, mas uma representação, restando esta tensão entre o que aconteceu e o que o sujeito desejaria que tivesse acontecido, ou como ele concebe hoje o acontecido”.

Stephanou e Bastos (2005, p. 420) definem a memória como sendo

uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente.

A partir dessa definição as autoras estabelecem diferenças entre memória e história. Aquela não tem compromisso com a crítica, com a problematização, compõe-se de lembranças e esquecimentos, é vestígio. Trata-se de um indício que permite ao historiador produzir leituras do passado, “do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 420). Já a história, conforme Félix (1998), capta e estuda memórias, constrói-se com elas. Portanto, história e memória possuem diferenças entre si, a memória liga-se à lembrança das vivências, e esta só existe quando laços afetivos criam o pertencimento ao grupo. Halbwachs (2006) assinala que a história começa ao acabar a memória, para salvar as lembranças por escrito. Sobre isso Félix acentua:

O registro histórico, por não ser afetivo, e, sim, operação intelectual, permite (e exige) o distanciamento, a problematização, a crítica e a reflexão sobre as memórias. A memória, por seus laços afetivos e de pertencimento, é aberta e em permanente evolução e liga-se à repetição e à tradição, sacralizando o vivido do grupo social. A história, ao contrário, dessacraliza a memória, constituindo-se tão-só em representação do passado (FÉLIX, 1998, p. 42-43).

Há pontos de encontro entre elas, afinal todo o sujeito que lembra tem, em comum com o historiador, a dificuldade ou a impossibilidade de reviver o passado tal e qual (BOSI, 1994). O processo memorialístico compõe imagens de uma situação vivida,

[...] lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. [...] A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. [...] porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1994, p.55).

Conforme assinala Errante (2000) a qualquer momento pode-se lembrar, esquecer ou mesmo reinventar certos aspectos do passado. Nesse sentido, é necessário considerar, tal como afirma Nunes (2002/2003), que a memória não é objeto, é experiência vivida, diz quem somos. “Permaneça, portanto, o desafio de trabalhar com a memória sem a pretensão da verdade e com a clareza de que ela não é a história, mas que nutre a pesquisa, produzindo uma História” e ao mesmo tempo sem negar o compromisso da pesquisa com uma verdade possível (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 29). Stephanou e Bastos (2005) destacam que os mesmos cuidados necessitam ser observados tanto para documentos de memória, quanto para outros. Ao fazermos uso delas é essencial considerarmos as ausências e permanências de que se compõem, é preciso questioná-las, pois assim como outros documentos é uma leitura do passado.

Por isso, faz-se a opção pela metodologia da História Oral, pois essa ao utilizar-se da memória permite aprofundar a compreensão sobre aspectos do contexto no qual se desenvolve a pesquisa, principalmente, os culturais e estruturais de uma sociedade. Assim, “a memória constitui-se em documento, e a história oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 35-36). Na mesma perspectiva, Weiduschadt e Fischer (2009, p.71) destacam três aspectos a serem considerados em pesquisas dessa natureza: “todo conhecimento será sempre parcial; a realidade é uma construção; a identidade é sempre um estado em processo”.

Em complementaridade às memórias dos sujeitos da pesquisa, nesta tese, destacam-se como documentos de análise as políticas públicas de educação infantil, assumidas como representações, na medida em que são formas de registros e sinais do passado que carregam consigo sentidos de outro tempo. A história cultural, trouxe novos aportes a esse campo, com questões renovadoras e novos objetos, pois o campo do político tem demonstrado ser um dos mais ricos para o estudo das representações. Pesavento (2008a) afirma que se pode dizer que a

história cultural promoveu uma renovação do político, difundindo pesquisas que tem como uma de suas preocupações centrais a definição de uma cultura política. Nesse sentido, a autora defende que: “Mais do que em outros campos [referindo-se ao político], foi possível retornar às mesmas fontes com outros olhos, formulando novas questões.” (PESAVENTO, 2008a, p.75).

2.1.2. As práticas e a cultura escolar

As *práticas*, como destaca Burke (2008), são outro paradigma central da história cultural. Chartier (2002) define que as práticas são criadoras de “usos ou de representações”, encontram-se na construção de uma cultura. E a partir da contribuição de Certeau (2012) pode-se compreender as práticas como “artes de fazer”. Sob esse viés as práticas são os modos específicos dos sujeitos vivenciarem seu cotidiano, as maneiras como se apropriam dos espaços e tempos, “constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” (CERTEAU, 2012, p. 41). As práticas, portanto, envolvem todo o espaço da experiência vivida, incluem ações, atitudes, hábitos e rituais dos sujeitos envolvidos.

A história cultural, ao propor pensar as práticas culturais como constitutivas da sociedade, estabelece aproximações com o campo da cultura escolar, conforme proposta por autores como Benito (2010); Viñao Frago (1995); Julia (2001). A temática da cultura escolar, como destacam Faria Filho [et al.] (2004) despontou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais e há aproximadamente dez anos, vem subsidiando as análises históricas no campo educacional.

De acordo com Viñao Frago (1995, p. 68) a cultura escolar pode ser definida como o conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização. Ela inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos objetos materiais, modos de pensar, significados e ideias compartilhadas. Julia (2001) assevera que um espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico, são essenciais a constituição de uma cultura escolar.

A cultura escolar envolve, portanto, práticas e representações e, seu campo de abrangência é, em outras palavras, assinalado por Benito (2000, p. 02) como lugar ou cenário que refletiria os modos de conceber a organização do ensino e de pautar as práticas de crianças e professores e, de outro lado, como representação ou textualidade dotada de

significações. Nessa perspectiva, Benito (2010, p. 17) salienta que a nova história cultural vem configurando um novo campo historiográfico, em torno do estudo das materialidades da escola, na perspectiva de

una orientación investigadora que puede ser incluso globalizante en la medida en que desde lo material, examinado siempre en sus significaciones culturales, se puede estructurar toda una historia holística de la educación que estudie los usos de los objetos, las vinculaciones de unos materiales con otros, las relaciones de estos con los actores y con las prácticas empíricas que ponen en acción, su ubicación en los espacios institucionales y la imbricación de todas estas mediaciones en la estructuración de la tecnología de la enseñanza como modo de producción.

A cultura escolar entendida como prática cultural é campo de análise nesta pesquisa e permite compreender as práticas cotidianas no contexto das creches, a fim de dar visibilidade aos diversos sujeitos, produzindo uma história do cotidiano escolar. Apresenta-se aqui alguns traços dessa cultura institucional, são alguns elementos que foram identificados como “marcas” desse contexto.

As instituições de educação infantil ainda são pouco exploradas pelos historiadores, enquanto um espaço de pesquisa, e têm diversos elementos em que estas se diferenciam da escola destinada às outras etapas educacionais, no que diz respeito aos seus objetos, tempos, espaços, normas, finalidades que merecem, portanto, pesquisas específicas que as contemplem. Müller (2007) acentua que a escola produz “poderosos traços culturais” que tem como objetivo produzir uma infância universalizada, definindo o que significa ser criança de uma determinada idade.

Por isso, olhar como se estabelece a cultura dessas instituições, a organização de seus espaços, os recursos materiais disponibilizados, as concepções de infância que perpassaram esse contexto, diz muito sobre a história da infância e da educação infantil. Sobre isso Benito (2000, p. 01) amparando-se em Borrás¹⁴ afirma que: “el conocimiento de las experiencias de apropiación y representación de los espacios y tiempos escolares tiene que ver con la comprensión de los mecanismos de socialización de la infancia, y con el orden social de los adultos e interesa por tanto a todas las ciencias humanas y sociales”. Nessa direção, a cultura da creche emerge como um elemento indispensável para a compreensão do problema de pesquisa, na medida em que, com a criação das primeiras creches se estabelece em Francisco Beltrão uma instituição educacional com características próprias e diferenciadas das demais até então presentes no município.

¹⁴ BORRAS, J. M. (org.): La historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936), Madri: Fundación G. S. Ruipérez-Ministerio de Trabajo, 1996.

Julia (2001), em suas pesquisas, com enfoque nas práticas escolares, convida historiadores a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno das instituições escolares. A perspectiva proposta por Julia (JULIA, 2001; FARIA FILHO [et al.], 2004) é de aproximar uma análise macro-política com estudos do interior da escola. Esse é o caminho trilhado na escrita da tese: analisar como as políticas públicas nacionais contribuíram para as definições locais de institucionalização dos bebês e crianças bem pequenas, buscando a interlocução entre as prescrições políticas e as práticas cotidianas.

2.2. A Sociologia da Infância como referencial para analisar o objeto da tese

Conjugar diferentes campos de conhecimento oferece possibilidades instigantes para olhar o objeto de investigação. No campo operacional, o olhar sociológico, conforme assinala Coutinho (2010), ajuda a questionar aquilo que, aos nossos olhos, parece conhecido e familiar no plano das ações sociais. Essa é a contribuição da sociologia da infância para esta tese, auxiliar a questionar o objeto da tese em sintonia com a proposição de Quinteiro (2002b, p. 156-157):

há que exercitar e construir um outro olhar através do qual se possa conhecer a infância e os vários contextos onde ela se constitui no sentido de poder intervir nas discussões e definições de políticas e programas sociais dirigidos à criança, particularmente aquelas referentes à escola e ao processo de formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

A sociologia da infância demarca um modo específico de olhar a infância, esse campo oferece importantes contribuições acerca da compreensão da infância na sociedade, ensinando que as crianças são atores sociais, interagem e reagem frente aos adultos e instituições, desenvolvendo estratégias de participação no mundo social (DELGADO; MÜLLER; 2006). Prout (2010, p. 733) aponta que sociologia da infância coloca em questão as ideias modernas que compuseram um conjunto de saberes sobre a sociedade e a infância, sinalizando a inadequação de tais ideias para compreender a vida social contemporânea e explica que ela surge com uma dupla tarefa: “criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável”.

Quinteiro (2002b) pontua que a partir da década de 1990 efetuou-se a expansão do campo investigativo da sociologia da infância. E anota que

É interessante observar que os primeiros elementos para uma Sociologia da Infância, tanto em língua inglesa quanto francesa, vão surgir em oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. (QUINTEIRO, 2002b, p. 139)

Esse campo investigativo tem incitado pesquisas que “buscam apreender o grupo das crianças como tais, como atores sociais, por intermédio de suas práticas efetivas, de suas experiências e de suas representações” (PLAISANCE, 2004, p.238). Nesse sentido, a sociologia da infância propõe a mostrar que “as crianças tem uma vida cotidiana, cuja análise não se reduz à das instituições” (SIROTA, 2001, p.10).

A sociologia da infância tem, atualmente, lugar importante nos *Estudos da Criança*, conforme acentua Sarmiento (2013), ela se constitui como lugar da origem de uma nova abordagem da infância. É uma, dentre as áreas investigativas que buscam conhecer a infância. Para tanto, tem proposto abrir-se a um trabalho teórico interdisciplinar, estabelecendo diálogos com outras áreas. A respeito dessa questão Plaisance (2004, p.238) avalia que há uma preocupação da sociologia da infância em ir “além das suas referências e de seus modelos tradicionais, ao permitir diálogos interdisciplinares, por exemplo, com a história, com a etnologia e com a antropologia cultural, ao se enriquecer com suas contribuições e até ao realizar mestiçagem em busca de novas fecundidades”. Sarmiento (2013, p. 19) assinala que essa postura está relacionada com uma nova preocupação social com as crianças e, também com questões epistemológicas, as quais define a seguir:

A rutura com uma concepção biologista, teleológica e universalista do desenvolvimento infantil colocou a sociologia da infância na rota de um pensamento questionador da construção social da infância, isto é, da análise do processo histórico de edificação da infância enquanto categoria social, condição estrutural a que as crianças pertencem, pela qual são objeto de concetualizações, interpretações do modo de ser e prescrições de comportamento e ação, bem como de atuação dos adultos para com elas.

Uma contribuição fundamental da sociologia da infância diz respeito ao seu entendimento acerca de seu próprio objeto de investigação, crianças e infâncias. A sociologia da infância “é uma disciplina científica, filiada à sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes da cultura”, (SARMENTO, 2013, p. 20). Possui um duplo objeto de estudo: “as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p.22). Desse modo, como assinala Quinteiro (2002b), a construção social da infância aparece como um novo paradigma através dos estudos da sociologia da infância. A proposta de Prout (2010, p. 739) para os estudos

nesse campo é “observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada”.

Os estudos sociológicos da infância estabelecem a infância como um grupo social, do tipo geracional, permanente, constituído por crianças que sofre a renovação contínua inerente ao nascimento e ao crescimento dos seres humanos (SARMENTO, 2011). Sob essa perspectiva as crianças são percebidas a partir de sua condição social e geracional, sendo atoras do processo de socialização e não destinatárias. Enquanto campo investigativo “a sociologia da infância atribui-se a tarefa de procurar interpretar o modo como a sociedade produz as gerações” (SARMENTO, 2008, p. 19).

Sirota (2001, p. 14) destaca que a emergência da atual sociologia da infância estaria vinculada ao surgimento da noção de “ofício de criança”. Essa ideia de ofício de criança veio aos poucos assumindo seus contornos no campo da sociologia, em uma relação de ligação e oposição a ideia de ofício de aluno. Esse “ofício de criança”, o qual Sarmento (2011, p. 586) define como “o conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe”, reconfigura-se permanentemente a partir das mudanças sociais no estatuto da infância a cada tempo e contexto histórico.

Sirota (2001, p. 14) indica que “tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno, é o primeiro desafio da noção de “ofício de criança”. Tal conceito parece particularmente útil para pensar essa pesquisa, considerando que com a abertura das primeiras creches inaugura-se um novo ofício para os bebês e crianças pequenas em Francisco Beltrão. Em consonância com essa perspectiva, a atenção desta tese centra-se em perceber a reconfiguração de um ofício de criança nesse contexto a partir da presença da creche.

Como todas as ciências e, em particular, como uma ciência social e humana, conforme destaca Sarmento (2013), a sociologia da infância assume diferentes paradigmas teóricos e metodológicos, de tal modo que se organiza em distintas correntes. O autor acentua que é possível sinalizar três correntes fundamentais “que se distinguem pelo objeto, pelos construtos dominantes, pelas metodologias de pesquisa e pelas temáticas que selecionam” (SARMENTO, 2013, p. 25). Essas correntes consideram de maneira diferenciada os fatores de homogeneidade e de heterogeneidade da infância.

A perspectiva estruturalista tem por objeto a infância enquanto categoria estrutural da sociedade. Utiliza, como recursos metodológicos, a estatística e a análise documental e tem como temas de suas pesquisas: as imagens históricas da infância, a infância e a lei, a

demografia, a economia e as desigualdades geracionais, geração e desigualdades de gênero, as políticas públicas da infância (SARMENTO, 2013).

A perspectiva interpretativa enfatiza o processo de construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção, embora não ignore a dimensão estrutural da infância. focaliza suas investigações na ação das crianças enfatizando a “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011). A etnografia com crianças predomina nestas investigações.

E, por fim, a perspectiva crítica busca “compreender as relações de mútua implicação da identidade social da infância com a diversidade dos contextos e das práticas sociais da infância” (SARMENTO, 2013, p. 27). Está presente nesta orientação uma intenção transformadora da realidade social. As estratégias metodológicas compreendem desde estudos de análise histórica e documental, bem como a etnografia (SARMENTO, 2013, 2008). Tal perspectiva propõe a análise da diversidade e da identidade geracional da infância. Neste trabalho investigativo, busca-se inspiração na perspectiva crítica da sociologia da infância para analisar a infância no contexto investigado sob sua condição geracional, o que envolve perceber a presença das crianças num dado contexto que é marcado no tempo e no espaço geográfico.

Buscar na sociologia da infância referências para pesquisar a história da infância e da educação infantil é assumir um pensamento questionador da construção social da infância, “da análise do processo histórico de edificação da infância enquanto categoria social” (SARMENTO, 2008, p. 19). A história marca a geração da infância, é a história que define as condições e as possibilidades – em cada formação social e a cada tempo – da presença da infância na sociedade, condicionando a existência de um conjunto de elementos que delimitam os contornos de “condições específicas de existência para as crianças em cada espaço-tempo” (SARMENTO, 2011, p. 584). Uma pesquisa que se proponha investigar a infância de outro tempo encontrará essas marcas, esses códigos, que diferenciam os modos de viver a infância num contexto específico. Gouvêa (2008) indica que essa é uma das pautas atuais da história da infância: pesquisas que indiquem as diferentes histórias de infâncias e crianças. A autora acrescenta que esse trabalho é enriquecido pelo “diálogo com a teorização das demais ciências sociais sobre o tema, em suas diferentes acepções” (GOUVÊA, 2008, p. 116).

2.3. Os documentos da pesquisa: delimitação do material empírico e perspectivas de análise

Documentos orais, escrito e de imagem são articulados, nesta pesquisa, para a compreensão do contexto, com a finalidade de identificar as condições que fizeram emergir personagens, itinerários e acontecimentos no período delimitado (FISCHER, 2008).

Diante disso, importa refletir: o que é um documento histórico? Tal questão é proposta por Karnal e Tatsch (2009). Para eles discutir o que se considera documento histórico é estabelecer qual memória deve ser preservada e qual o estatuto da história. O documento é mutável e essa mutabilidade está relacionada ao sentido que o presente confere aos fatos e personagens. Pesavento (2008b) explica que sob a perspectiva da história cultural tudo pode ser documento, dependendo da pergunta que seja formulada. O século XX ampliou a compreensão de documento histórico “a tudo que tivesse a possibilidade de vislumbrar a ação humana” (KARNAL; TATSCH, 2009, p.15). Com isso, amplia-se também o campo investigativo.

A mudança mais expressiva, ocorrida com o documento, diz respeito a um novo estatuto epistemológico da “verdade” no documento (KARNAL; TATSCH, 2009). Nesse sentido, uma investigação historiográfica se efetua sobre “um lugar de produção socioeconômico, político e cultural” (CERTEAU, 1987, p. 18). É em função desse lugar que os métodos e processos de investigação são estabelecidos. As questões, de que os documentos são objeto, são definidas a partir daí. Nessa perspectiva, assinala Certeau (1987), que a interpretação histórica depende de um sistema de referência que remete à subjetividade do autor. Os fatos históricos são estabelecidos pela introdução de um significado, a partir do olhar do historiador. A história inicia com a ação de “pôr de parte, de reunir, de transformar, assim, em “documentos” certos objetos distribuídos de maneira diferente”, trata-se de uma distribuição cultural (CERTEAU, 1987, p. 36). Nessa operação os documentos são produzidos, pois ao copiar, recopiar, transcrever, fotografar, muda-se o seu lugar e o seu estatuto. Portanto, o historiador ao invés de aceitar os dados, constitui-os. Sob essa ótica, para Foucault (2010, p.10),

a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e o que, onde dantes se decifravam traços deixados pelos homens, onde dantes se tentava reconhecer em negativo o que eles tinham sido, apresenta agora uma massa de elementos que é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto.

A história estabelece “regimes de verdade, e não certezas absolutas”, ou seja, o historiador elabora uma versão do que já aconteceu (PESAVENTO, 2008a, p.51). Para esse processo o historiador vale-se de provas, que são “os indícios, cuidadosamente pesquisados, selecionados e dispostos em uma rede de analogias e combinações de modo a revelar significados” (PESAVENTO, 2008a, p.50). Esses indícios são os recursos que conferem autoridade à fala do historiador. Esse trabalho está impregnado da subjetividade do pesquisador (LOPES, 2004). “São, sem dúvida, dados objetivos de um outro tempo, mas que dependem do historiador para revelar sentidos. Elas são, a rigor, uma construção do pesquisador e é por elas que se acessa o passado” (PESAVENTO, 2008a, p.98). Será, portanto, o problema, a questão de investigação que fará de tais traços fontes “aquilo que origina ou produz, e que, no caso a história, propicia uma resposta, uma explicação e uma interpretação” (PESAVENTO, 2008a, p.98).

Os documentos são fragmentos que não possuem uma verdade inerente, pronta para ser desvelada pelo pesquisador, ao contrário “a partir da operação particular de transformar vestígios em dados de pesquisa o historiador/pesquisador produz um discurso, uma narrativa que constitui sua leitura do passado” (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p.417). A história realiza um movimento de desnaturalizar as fontes. Cabe à pesquisa histórica interrogar qual a verdade inerente ao documento, quais suas funções socioculturais e seu conteúdo discursivo, além dos usos de seus consumidores (STEPHANOU e BASTOS, 2005). Nessa perspectiva, o documento “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 545).

O sujeito está situado num jogo contínuo de relações de saber e poder e é delas dependente, não é ele o desencadeador dos acontecimentos. Conforme afirma Fischer (2005, p. 24), é tarefa essencial definir as posições e funções que o sujeito ocupa nos discursos. Portanto, o caráter interpretativo dos dados precisa estar claramente definido, “muito mais importante do que saber o que está dito (ou o que está por trás do dito), é saber sob que condições de possibilidade o tal dito emergiu”.

Conforme Gouvêa e Jinzenji (2006, 115), na pesquisa histórica o entrecruzamento das fontes é uma estratégia fundamental, “para contemplar a complexidade da construção da vida social, a polifonia de discursos e práticas produzidos pelos distintos atores sociais, a partir de sua inserção”. Ratificando essa compreensão, Fischer (2008) também se refere à importância de articular os diferentes documentos, escritos e orais, não os hierarquizando, com a

finalidade de identificar as condições que fizeram emergir personagens, itinerários e acontecimentos no período delimitado.

Diante disso, é preciso fazer escolhas de como proceder à análise dos documentos e, conforme acentua Pesavento (2008b), sob a perspectiva da história cultural, a combinação de estratégias metodológicas, propostas por Walter Benjamin e Carlo Ginzburg, tem se revelado proveitosas para o historiador. Esse método segue a prática da montagem de Benjamin, cruzar, compor e combinar marcas do passado em um quebra-cabeça e o método detetivesco de Ginzburg, ou paradigma indiciário, com atenção aos detalhes, aos sintomas e indícios secundários, acessórios, para posteriormente retornar ao texto original, propondo versões explicativas. Fischer (2005) chama atenção em relação ao caráter interpretativo dos dados, acentuando que esse processo compreende buscar verdades concebendo-as como “instituídas em determinada época e a partir de determinadas circunstâncias”.

Sob essa perspectiva, esta pesquisa realizou a articulação de diferentes documentos, reuniu, compôs um conjunto de dados, cruzou, combinou, com a finalidade de identificar as condições que fizeram emergir personagens, itinerários e acontecimentos no período delimitado, conforme indica Fischer (2008). Esse processo teve em vista identificar as continuidades e descontinuidades, as presenças e as ausências que indicam como se estabelece, e, sob quais condições de emergência, o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas. Para tanto, foram acessadas diversas fontes, e produzidas tantas outras. Nessa trajetória, alguns redirecionamentos foram efetuados. Inicialmente, a história das creches era o foco e, durante o contato com os materiais empíricos foi se delineando o interesse específico sobre os bebês e crianças bem pequenas, a partir do entendimento de que há uma significação e motivação diferenciadas para a institucionalização desse grupo etário. Ainda, foi parte desse processo de afinamento, a redefinição de uma abrangência estadual, para uma abrangência local, em função da diversidade e especificidades dos contextos. Assim, a opção foi por uma abordagem que possibilitou adensar a análise, ao retomar a um contexto menor. Nesse processo, em que se compôs o corpus de análise da tese, as memórias orais ocupam papel de grande relevância, perante a ausência de outros documentos e, diante do potencial das narrativas de contemplar elementos que fogem ao conteúdo resguardado no papel.

Pode-se dizer que o método detetivesco, para uma pesquisa como esta é colocado em prática, afinal, foi preciso por diversas vezes perseguir as pistas que uma entrevista ou algum outro documento oferecia. Alguém indicava outra pessoa, mas dizia, “não sei bem onde mora”, e assim foi tomando contorno o conjunto de sujeitos e documentos desta tese. Em

função disso, a composição do conjunto de sujeitos da pesquisa foi se estabelecendo pelas indicações das próprias entrevistadas, assim como, por nomes indicados em documentos. Nesse processo, não é possível fechar todas as lacunas. Há diversas questões sobre as quais a dúvida paira mais do que a certeza. Entende-se ser essa uma questão intrínseca a pesquisa: gerar dúvidas, produzir questões e apontar igualmente alguns caminhos possíveis.

A investigação envolve, portanto, como recursos metodológicos e corpo documental:

- História oral: entrevistas com profissionais da educação infantil e membros dos setores responsáveis pela educação infantil pública¹⁵.
- Análise documental a partir das seguintes fontes: relatórios, atas, projetos, programas, propostas e legislação federal, estadual e municipal das áreas da Assistência Social e da Educação, reportagens de jornais de circulação local.
 - o Atas da APMI de 1968 até 2006
- Análise de imagem: o corpo documental compõe-se basicamente de fotografias encontradas no acervo da Secretaria de Assistência Social/APMI, Secretaria de Educação e nos Centros de Educação Infantil.

Assim como as memórias orais e os documentos escritos a fotografia apresenta-se neste trabalho como documento. O uso da fotografia ainda é recente na historiografia como objeto de investigação (MAUAD, 2008). Sua presença, conforme destaca Ciavatta (2008), está relacionada ao movimento de renovação dos documentos.

A opção pela fotografia justifica-se, não apenas por uma única razão; um dos motivos é o de que entre os poucos registros documentais preservados sobre as creches estão as fotografias. Estas fazem parte do acervo das instituições de educação infantil, que as preservam em álbuns, também estão presentes nos relatórios da APMI e, ainda, são parte do acervo pessoal de algumas das profissionais das creches. Desde o início da busca de documentos no campo empírico foi possível perceber a fotografia com potencial para o trabalho de acesso às práticas institucionais do período investigado. Este material foi também utilizado como recurso de memória, pois, auxiliou algumas entrevistadas no processo de rememorar os acontecimentos vividos.

É importante refletir sobre o uso da fotografia como documento histórico. A imagem fotográfica guarda as marcas do passado que a produziu e consumiu, “permite a presentificação do passado, como uma mensagem que se processa através do tempo” (MAUAD, 2008, p.26). Seu uso implica considerá-la, simultaneamente, como documento e

¹⁵ APÊNDICE B – Roteiro entrevistas; APÊNDICE C – Modelo de Termo de Consentimento.

monumento. Como documento é “marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares, nos informam sobre determinados aspectos desse passado” (MAUAD, 2008, p. 22). Como monumento é “símbolo daquilo que no passado a sociedade estabeleceu como a única imagem a ser perenizada para o futuro” (MAUAD, 2008, p. 22). Portanto, ao olhar para as fotografias em busca do passado é preciso considerar que as fotografias são como “monumentos que traduzem valores, ideias, tradições e comportamentos que contribuem para a identidade do grupo [...] e orientam formas de ser e de agir, de construir projetos de futuro” (CIAVATTA, 2008, p. 51).

Nesse sentido, as fotografias são representações, produzidas por práticas sociais, políticas e discursivas que articulam o contexto e o imaginário, elas são determinadas pelos interesses dos grupos que as geram (CIAVATTA, 2008). É preciso ver o documento de imagem como socialmente construído dentro de regimes específicos de verdade, como resultado de um processo de construção de sentido. Sendo assim, “se, por um lado, a fotografia possui um caráter informativo, ela sempre é, simultaneamente, uma recriação da realidade conforme a visão particular do grupo social que a produz” (CIAVATTA, 2008, p. 44). Portanto, a fotografia é uma fonte histórica que demanda um tipo específico de crítica. Ela é um recurso de memória que passou por um trabalho de enquadramento, ou seja, representa um recorte que ainda passa pela leitura no presente. Fischman (2008) indica que em complementaridade com outras fontes, como a oral, a fotografia é parte do contexto de criar significados e possibilita acessar ideias e práticas de outros tempos.

3. APONTAMENTOS INICIAIS: O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA – A CONSTITUIÇÃO DO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO E A ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA

Este capítulo analisa o contexto investigado. Inicialmente delinea-se os contornos do município de Francisco Beltrão, apontando seu lugar de destaque no sudoeste do Paraná e aspectos econômicos, sociais e culturais que compõem a atualidade, bem como, a história da sua constituição como município. Na sequência, tem lugar uma reflexão sobre como se estabeleceu a assistência à infância e a educação infantil em Francisco Beltrão, onde é sinalizado o papel de destaque que a APMI desempenha desde o início do estabelecimento da independência política do município até os dias de hoje e o modo como suas ações estão imbricadas a uma cultura local do pioneirismo e, aos delineamentos da assistência à pobreza no Brasil. Por fim, apresenta a constituição da profissão de educador infantil¹⁶ no município e os sujeitos que compõem essa investigação. Esta escrita tem um caráter introdutório, pois a educação infantil pública municipal, suas profissionais e as crianças e infâncias como objeto da tese são abordados, com diferentes enfoques, na sequência da escrita.

3.1. O contexto: a constituição do município de Francisco Beltrão e alguns aspectos que o caracterizam

Nas narrativas dos sujeitos, desta investigação, salientam-se aquelas que referem um cenário de pobreza que inclui áreas de favelas, no município, na década de 1980. A precária situação sócio-econômica da população é, por diversas vezes, afirmada e apontada como justificativa para o início das primeiras creches municipais.

Neste trabalho, apresentam-se elementos que permitem considerar a “veracidade” da precariedade das condições socioeconômicas de muitas das famílias que frequentam a creche no período inicial, contudo, efetua-se uma análise de maneira a relativizar esta memória e considerar que outros, também, foram os fatores, compondo um conjunto de elementos, que possibilitaram as condições de emergência das primeiras creches.

¹⁶ Nomenclatura atribuída ao cargo ocupado pelas profissionais da educação infantil da rede municipal de Francisco Beltrão/PR conforme Lei Municipal N. 3464/2008.

É preciso considerar, que as ações de assistência à população pobre constituíram-se no mote das principais políticas voltadas para a infância na década de 1980 e, no lugar investigado, justificam a implantação de um atendimento de caráter emergencial. Nesse sentido, é importante uma reflexão cuidadosa a fim de perceber efetivamente o lugar ocupado pelo elemento *pobreza* na criação das creches. Assim como, é necessário refletir que nem só de pobreza foi feito o cotidiano das primeiras creches de Francisco Beltrão, ou seja, é importante analisar outros fatores, sociais, políticos, culturais que concorreram para compor o cenário das creches em Francisco Beltrão.

Diante disso, esta escrita identifica as infâncias que ali se fizeram presentes, que ocuparam esse lugar, e, ao mesmo tempo, as infâncias que foram produzidas no emaranhado dessas práticas. Afinal, conforme ponderam Dahlberg, Moss & Pence (2003), não existe criança e infância, e sim, crianças e infâncias, cujas significações são construídas pelas compreensões do que elas são e devem ser nos diversos contextos onde estas se encontram. Diante disso, uma das questões que esta pesquisa propõe analisar diz respeito a quais imagens de infância e de educação da criança pequena se instituíram no contexto de investigação e como essas ideias “atuaram”. Busca-se elucidar como a ideia de pobreza que marcou as políticas públicas do período investigado, juntamente com outros fatores políticos, sociais e culturais que permearam o contexto, atuou em relação às concepções de infâncias nas creches em Francisco Beltrão.

Cabe aqui uma contextualização do lugar¹⁷ sobre o qual se fala, com o intuito de buscar traçar uma configuração do município e a historicidade de sua constituição. Francisco Beltrão é um município do estado do Paraná, localizado na região sudoeste do estado¹⁸ (Figura 2).

¹⁷ Lugar aqui entendido em sua condição cultural, que significa “a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição” (CUNHA, 2008).

¹⁸ O estado do Paraná está dividido em 10 regiões geográficas, Francisco Beltrão está localizado na região sudoeste paranaense, que é composta por 42 municípios. Os limites das regiões geográficas coincidem com os limites das mesorregiões do IBGE, exceto no caso das regiões Sudoeste e Centro-Sul, para as quais se aplica a Lei Estadual nº 15.825/08, que inclui na Região Sudoeste os municípios de Palmas, Clevelândia, Honório Serpa, Coronel Domingos Soares e Mangueirinha (Fonte: www.ipardes.gov.br).

Figura 2– Localização de Francisco Beltrão no estado do Paraná e regiões geográficas do estado



FONTE: http://franciscobeltrao.pr.gov.br/wp-content/uploads/2013/09/Localizacao_de_Francisco_Beltrao_no_Parana.pdf e <http://minutoligado.com.br/mapas/mapa-do-parana/#>. Editado pela autora.

Sua população atual é de 84.437 habitantes¹⁹. É o município mais populoso da região sudoeste do Paraná²⁰. As principais atividades econômicas são o comércio; a indústria de transformação e o conjunto de atividades agrícola, pecuária, produção florestal, pesca e aqüicultura²¹. Francisco Beltrão foi apontado como o 7º melhor município em qualidade de vida do estado, tendo crescido acima da média nacional nas duas últimas décadas²².

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Francisco Beltrão é 0,774. O município está situado na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Entre 2000 e 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,150), seguida por Renda e por Longevidade (GUIA PARANÁ SUDOESTE, 2013).

O município tem origem na Vila Marrecas, que foi desmembrada do município de Clevelândia, em 1952. O fator demográfico é um aspecto que merece destaque, registrou expressivo crescimento populacional até a década de 1970 e ainda, nas décadas de 1980 e 1990, obteve índices significativos de crescimento populacional; mantendo índices crescentes, embora moderados, até os dias atuais. A partir da década de 1980, a maioria da população passa a viver no meio urbano: Em 1970 a maioria da população vivia no meio rural – de 36.807 habitantes, a população urbana era de 13.470 – a partir da década de 1980 esse panorama se altera, de maneira que a população urbana supera a rural, a população total aumenta para 48.765 habitantes e a população urbana passa para 28.307 habitantes²³. Portanto, o município teve um crescimento populacional de em torno de 33% na década de 1980 em relação à década de 1970 e a população urbana cresceu mais de 100% no mesmo período (Quadro 1).

Esse fator certamente também favorece a demanda por creches, tendo em vista que o crescimento populacional urbano estabelece novos modos de organização das famílias, incluindo novas atividades econômicas, que contribuem, por sua vez, para alterar costumes e práticas sociais.

¹⁹ População estimada de 2013, pelo IBGE. Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410840&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas> Acesso em: 25/03/2014.

²⁰ Conforme dados apresentados em <http://beltrao.wordpress.com/numeros/> Acesso em: 25/03/2014.

²¹ O Caderno Estatístico de Francisco Beltrão do IpardeS, aponta informações da população ocupada segundo as atividades econômicas referente ao ano de 2010: as três principais atividades (que envolvem maior número de pessoas) são comércio com 8775 pessoas; indústria de transformação com ; 8565 pessoas e atividades agrícolas, pecuária, produção florestal, pesca e aqüicultura com 7181 pessoas (IPARDES, 2013).

²² Fonte: <http://www.guiaparanasudoeste.com.br/noticias/Noticia.aspx?id=32295>. Acesso em: 25/03/2014.

²³ Dados obtidos através do site: <http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/urbanismo/aspectos/>. Acesso em: 06/06/2011.

Quadro 1– População urbana e rural de Francisco Beltrão/PR (1970 a 2007)

Ano	Urbana	Rural	Total
1970	13.470	23.337	36.807
1980	28.289	20.473	48.762
1991	45.622	15.650	61.272
1996	52.031	13.699	65.730
2000	54.831	12.301	67.132
2007	60.798	11.611	72.409

Fonte: <http://beltrao.wordpress.com/numeros/> (População IBGE). Editado pela autora.

Francisco Beltrão é um município relativamente jovem – tem 61 anos de existência. Sua origem está vinculada, conforme acentua Flávio (2011, p. 64), a processo que contempla uma “dinâmica de reterritorialização [...], de descendentes de imigrantes italianos, alemães e poloneses a partir das décadas de 1940 e 1950”, provenientes em grande parte dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, motivado pelas políticas de “redefinições de fronteiras pelas quais passaram o Brasil e o estado do Paraná face à expansão urbano-industrial, principalmente no período após os anos 1930 a 1940, na chamada “Era Vargas”²⁴ (FLÁVIO, 2011, p. 177). Foi a chamada “marcha para o Oeste” que visava ocupar as fronteiras consideradas “abandonadas”, “desocupadas”, “devolutas” (LAZIER, 1997).

A criação da Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO²⁵ efetuou papel decisivo no contexto local, conforme acentua Lazier (1997, p. 41): “realizou eficiente trabalho de povoamento e colonização, construindo obras de infra-estrutura, dinamizando a vida social e cultural da comunidade, dando início para o grande progresso que o sudoeste possui”. O autor assinala que a Cango efetuou o povoamento efetivo do sudoeste do Paraná, embora existisse aqui uma população composta pelos índios e imigrantes castelhanos, e mesmo paranaenses da região de Palmas. Martins (1986) acentua que foi a partir da instalação da estrutura administrativa da Cango, nas proximidades da Vila Marrecas, que o povoado foi se estendendo. Flávio (2011), em sua análise, propõe que o papel da Cango foi de dirigir o

²⁴ Flávio (2011, p. 178) acentua que “A política de Getúlio Vargas objetivava impulsionar um *desenvolvimento* econômico pautado numa *racionalidade* de crescimento da produção urbano-industrial. Suas diretrizes fítavam reorientar a ocupação das fronteiras agrícolas em função das necessidades do abastecimento do mercado interno”.

²⁵ Criada a partir do decreto 12.417 de 12 de maio de 1943, na faixa de 60 km da fronteira desde a região de Barracão-Santo Antonio, a ser demarcada pela Divisão de Terras e colonização do Departamento Nacional de Produção Vegetal do Ministério da Agricultura, com a finalidade de ocupar a região de fronteiras em questão. Foi extinta em 1954, passando a Núcleo Colonial do Instituto Nacional de Imigração e Colonização – INIC (FLÁVIO, 2011).

processo de ocupação do território²⁶. O autor acentua que é preciso compreender a constituição de Francisco Beltrão a partir da “amarração” de um conjunto de elementos materiais e simbólicos, pois,

[...] além das questões econômicas e outras pertinentes às terras baratas e férteis, que pontuaram tal processo migratório, também as relações afetivas e os laços de familiaridade, de amizade, etc., existentes entre vizinhos e parentes, tornaram-se responsáveis por atrair, para as terras sudoestinas, grandes levas de famílias/pessoas que chegaram para também constituir a cidade de Francisco Beltrão (FLÁVIO, 2011, 197).

Em decorrência desse processo, Francisco Beltrão se constituiu como um pólo importante das relações urbano-rurais estabelecidas, no âmbito do sudoeste paranaense, “localidade central na ocupação do sudoeste paranaense”, configurando-se como centro econômico, político e cultural no processo de ocupação efetuado pelos migrantes, em que se destacam alguns elementos como a exploração da madeira e os valores urbanos, gaúchos (FLÁVIO, 2011). As atividades vinculadas à exploração da madeira se colocaram como uma das mais importantes em todo o Sudoeste paranaense, desde início da década de 1950 até 1970 (LAZIER, 1997, FLÁVIO, 2011).

Flávio (2011) e Lazier (1997), na análise que realizam sobre o sudoeste do Paraná e a constituição de Francisco Beltrão, enfatizam a presença anterior à Cango, de populações que ocupavam o lugar. Diante disso, Flávio (2011) elabora argumentos que desconstruem a imagem construída do sudoeste do Paraná e de Francisco Beltrão como um território *abandonado e desconhecido* que foi ocupado na década de 1940 através da criação da Cango. Recorrendo à memória coletiva do município, realiza uma análise sobre os monumentos históricos da cidade afirmando que estes “sinalizam para a preponderância de representações vinculadas aos interesses dos segmentos, grupos, classes sociais dominantes na História da cidade”. O autor acentua que a dimensão cultural é elemento fundamental para a compreensão das produções sociais, “os aspectos simbólico-identitários mediam as relações de poder que definem e delimitam as ações de apropriação econômica e política que operam no espaço” (FLÁVIO, 2011, p. 20).

A história oficial está pautada pelo discurso dos pioneiros, a população que veio a partir da criação da Cango, em 1943, ocupar a região. Contudo, conforme afirma Flávio (2011, p. 92)

O discurso do pioneiro oculta, destarte, relações de poder, de imposições e subordinações expressas no contexto da complexa divisão do trabalho, das lutas de

²⁶ Lazier (1997) indica que em 3 anos (1947 a 1950) a população da colônia aumentou 288,85%.

classes, das relações de posses sujeitas a pessoas/famílias/grupos que detêm a hegemonia econômica. Ademais, buscam impor também uma hegemonia cultural.

Tal discurso omite a presença e as marcas dos grupos indígenas e caboclos, no sudoeste paranaense, que já viviam na região antes da chegada dos chamados pioneiros e que foram “asfixiados territorialmente” ou desalojados de suas terras (FLÁVIO, 2011). Nesse processo de ocultação, tem sido disseminada uma memória que celebra uma cultura eurocêntrica, que se faz presente simbolicamente em escolas, praças, nomes das ruas, comemorações que celebram a fundação dos municípios, conforme acentua Langer (FLAVIO, 2011). Oculta-se, com isso, a mestiçagem da população, enfatizando-se somente sua matriz eurodescendente, quando é preciso salientar a presença das diversas etnias que compõem a população sudoestina e beltronense.

Esse é um dos elementos necessário para a compreensão do processo de crescimento urbano de Francisco Beltrão e o conseqüente empobrecimento da cidade, ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980. Explica-se pelo processo de desterritorialização, pelo qual passaram esses que compuseram o grupo dos primeiros habitantes do sudoeste, os caboclos que se instalaram na região entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, “disputando espaço com os indígenas”. A esse respeito, Flávio (2011, p. 168-169), expressa que:

Face aos processos de *modernização* da agricultura ocorrida no Sudoeste paranaense, principalmente a partir dos anos 1970, [...] grande parte dos caboclos que ainda habitavam o espaço rural sudoestino acabaram experimentando um processo de desterritorialização, sendo amiúde impelidos a vender a terra sobre a qual tinha posse. Assim, uma vez expropriados, acabaram sendo proletarizados.

Esse processo também foi vivenciado por outros grupos que imigraram para a região já no período após da instalação da Cango e posteriormente, como destaca Flávio (2011, p. 318), a partir de reportagem do Jornal Tribuna do Sudoeste (06.05.1972):

[na] cidade em que poucas pessoas/famílias/empresas concentravam para si, com o intento de ganhos, muita terra, muitos operários da indústria madeireira e também de outras empresas que iam se estabelecendo na cidade entre os anos 1950-70, sem ter “espaço” para morar, iam “fazendo florescer” ocupações em áreas alagadiças e sujeitas “[...] a grandes enchentes com suas maléficas conseqüências.

Esse grupo passou a compor as periferias da cidade, dando origem a vários bairros pelos arredores de Francisco Beltrão/PR. Flávio (2011, p. 176-177) enfatiza que “os mitos erigidos sobre a ocupação territorial [...] contribuem para “fabricar” o *esquecimento*: de conflitos, contradições, explorações e outros elementos que acompanharam os trunfos dos poderes dominantes que orientaram a edificação da cidade”.

Na esteira dos acontecimentos, do período inicial de Francisco Beltrão, é preciso destacar um segundo momento de conflitos pela posse da terra, que se constitui em aspecto cultural marcante do sudoeste paranaense, que culmina em 1957 na Revolta dos Posseiros²⁷. É considerado o maior evento da história sudoestina e grandemente recordado e comemorado pela população. A ideia propalada é de uma “*conquista da terra por agricultores que lutaram defendendo um pedaço de chão e a sobrevivência de suas famílias*”. A este evento, Flávio (2011, p.100), refere-se que se comemora a *conquista dos vencedores* “ocultando as relações de poder que perpassam as lutas, as disputas, os conflitos, mas também os vínculos, os conchavos, as negociações transcorridas às claras e às escuras”. Afinal, a revolta envolve não apenas o segmento rural, mas também o urbano, envolvendo disputas pelo controle do território e seus recursos.

É importante analisar a cultura beltronense nas tensões entre uma memória oficial que apregoa as vitórias de alguns pelo bem comum, os heróis pioneiros, e as memórias subterrâneas, na acepção proposta por Pollak (1989), que num primeiro olhar não estão tão evidentes. Contudo, esses silêncios sobre as matizes dos acontecimentos, como nos indica Pollak (1989), ao invés de conduzir ao esquecimento, significam a resistência de um determinado grupo que se vê impotente aos discursos oficiais. Ele assinala que estas memórias permanecem sendo transmitidas entre redes de familiares e amigos. Assim, as memórias do lugar se estabelecem num contexto de tensões, conflitos e disputas. A memória realiza um processo contínuo de seleção e reconstrução de vestígios do passado (FLÁVIO, 2011). Ela é representação, e nesse sentido, Pesavento (2008a) destaca que é preciso entender as representações como “matrizes geradoras de condutas e práticas sociais” que qualificam o mundo e ao mesmo tempo orientam o olhar e a percepção sobre essa realidade.

²⁷ Em palavras muito breves é importante anunciar este evento: A região do sudoeste do Paraná era ocupada por posseiros (aquele que pretende a posse legítima de terras que desbravou ou está de posse de terras devolutas – alguns eram posseiros oficiais pois haviam recebido da Cango um protocolo), pois a propriedade da terra na região estava sendo questionada pela justiça. A partir de 1950 a empresa Clevelândia Industrial Territorial Ltda – CITLA recebeu do governo estadual o direito pelas terras em negociação de pagamento de indenização, a esse respeito Lazier (1997) pontua que tratou-se de uma negociação política “ilegal e imoral”. A CITLA, bem como outras companhias imobiliárias, passaram a requerer o direito de propriedade aos posseiros, obrigando-os ao pagamento das terras, fazendo uso de jagunços. O evento culmina com um levante dos posseiros, em 1957, que expulsam as companhias e os jagunços da cidade. A conquista de Francisco Beltrão é considerada o ápice do movimento, pois aí se encontravam os escritórios das principais companhias imobiliárias. Os posseiros reivindicam ao Estado o título de propriedade privada da terra. Após esses acontecimentos o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná – Getsop expediu inúmeros títulos de propriedade de lotes urbanos e rurais na região (FLÁVIO, 2011, LAZIER, 1997, MARTINS, 1986). Esse foi um movimento de grande tensão, acordos e desacordos políticos, envolvendo diversas instâncias de poder.

Esses são alguns elementos gerais que marcam o cenário onde se desenrolaram os acontecimentos em foco nesta pesquisa. O cenário, aqui apresentado, é composto por fatos recentes que influenciam nos modos de viver da cidade.

3.2. O atendimento à infância: o papel desempenhado pela Associação de Proteção à Maternidade e à Infância

As crianças, de 0 a 6 anos, do município em 2010 eram um total de 7.545, o que corresponde a em torno de 10% da população total²⁸ (Quadro 2). Trata-se de uma parcela bastante significativa, para quem necessitam ser pensadas políticas públicas capazes de proporcionar a vivência cidadã desse grupo etário na cidade. Em contrapartida, os números de matrícula, em 2012, em creche, foram de 1.490 alunos – o que significa 34,79% da população infantil de 0 a 3 anos do município – e na pré-escola, foram de 1.701 alunos²⁹ – correspondendo a 76,58% da população de 4 e 5 anos³⁰.

Quadro 2– População infantil de Francisco Beltrão – grupo etário 0 a 6 anos.

Faixa Etária (anos)	Masculina	Feminina	Total
<1	616	560	1176
1	572	481	1053
2	533	474	1007
3	544	506	1050
4	608	532	1140
5	523	558	1081
6	512	526	1038
Subtotal 0 a 3:			4286
Subtotal 4 a 6			3259
Total:			7545

Fonte: IPARDES (2013). Editado pela autora.

Se compararmos com os dados nacionais³¹, a taxa de frequência das crianças de 0 a 3 anos é de 21,2% e das crianças de 4 e 5 anos é de 78,2%. Desse modo, a frequência à creche,

²⁸ Conforme estimativa do IBGE, a população de 2010 era de 78.943 habitantes no município. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410840> Acesso em: 10/04/2014.

²⁹ Dados SEED 2012 incluindo as instituições municipais e privadas de educação infantil. http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=85600 Acesso em: 10/04/2014.

³⁰ Considerando os dados referentes ao total da população infantil de 4 e 5 anos a quem se destina a pré-escola.

³¹ Dados obtidos no documento Síntese dos Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2013, referentes à taxa nacional de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo os grupos de idade, no ano de 2012 (IBGE, 2013).

em Francisco Beltrão/PR, é algo maior do que a média nacional, enquanto que a frequência à pré-escola é ainda menor que a média nacional. Contudo, embora fique evidenciado que “ocorreu um crescimento substantivo de acesso ao sistema educacional brasileiro na última década [...] em relação à educação infantil”, esses números estão abaixo do que seria esperado em função da demanda de crianças e das necessidades sociais da atualidade que atribuem à educação importante papel na sociedade (IBGE, 2013). Papel este que podemos sintetizar, fazendo uso das palavras de Maria Carmem Barbosa (BRASIL, 2009) que indica três funções indissociáveis para as instituições de educação infantil:

Primeiramente uma **função social**, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a **função política** de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a **função pedagógica** de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos (grifo nosso).

No Plano Municipal de Educação (FRANCISCO BELTRÃO, 2007) há referência sobre necessidade de ampliação da oferta de turmas de educação infantil para suprir lista de espera, que no período, referia-se a 7% da população infantil. Esse percentual, razoavelmente baixo, é justificado no documento pelo fato de que o “próprio sistema cria critérios para oferta de vagas nos CMEIS”, que à época diziam respeito à prioridade para mães com vínculo empregatício e uma renda financeira familiar estipulada.

Atualmente o número de instituições, que atendem esse grupo populacional, compõe-se de 15 centros municipais de educação infantil, 21 escolas de ensino fundamental que atendem a educação infantil – etapa pré-escola – e 11 instituições privadas³² que atendem à educação infantil creche e/ou pré-escola. Houve significativo crescimento, nos últimos anos, da oferta de educação infantil através da reforma e ampliação de turmas nos CMEIs, também nas escolas de ensino fundamental e com a criação de dois novos Centros Municipais de Educação Infantil.

Além das instituições de educação infantil, destacam-se alguns programas vinculados à assistência social que envolvem as crianças, além dos programas de transferência de renda, de abrangência nacional, destaca-se, o programa de atendimento à gestante³³, coordenado pela

³² Dados obtidos através do sistema Consulta Escolas da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná. Site: <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp> Acesso em: 02/06/2014.

³³ Fonte: <http://franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/assistencia-social/projetos/programa-de-atendimento-a-gestante/> Acesso em: 02/06/2014.

Secretaria Municipal de Assistência Social e APMI³⁴. Este programa atende “gestantes em situação de vulnerabilidade e risco social e pessoal”, envolve atividades voltadas à garantia da qualidade de vida antes, durante e pós-parto; orientações sobre a gestação e desenvolvimento e crescimento da criança e acompanhamento da gestação. Outra ação compreende a Casa Abrigo Anjo Gabriel³⁵ a qual “tem como finalidade o atendimento de crianças em situação de risco pessoal e social”, através de abrigo temporário, encaminhadas por determinação do Juizado da Infância e da Juventude e encaminhamentos do Conselho Tutelar.

O breve panorama acima tem apenas por propósito indicar quem (mesmo que em termos numéricos) é o grupo populacional sobre o qual se reflete nesta tese. Para além disso, a seguir delinea-se histórico do atendimento à infância em Francisco Beltrão que tem o propósito de apontar e de problematizar alguns aspectos, possibilitando introduzir a reflexão que será realizada ao longo dos próximos capítulos acerca de quais as “marcas” desse “novo lugar” – a creche – e como estas se instituem no contexto.

O histórico do atendimento à infância em Francisco Beltrão é marcado pela criação da Associação de Proteção à Maternidade e a Infância Dr. Haroldo Beltrão – APMI. Criada no mesmo ano de independência política do município, em 1952, pelo médico Rubens da Silva Martins³⁶, juntamente com senhoras da comunidade. Flávio (2011) assinala que em geral eram senhoras da elite local, pertencentes a famílias de proprietários, comerciantes destacados e funcionários da Cango. Conforme narra Martins (1986, p.113):

Movido pelo desejo de prestar às crianças desamparadas e às gestantes de baixa renda, carentes de recursos de toda ordem, uma ampla cobertura assistencial, fundei, em três de março de 1952, com a participação dos membros da comunidade marrecoana a Associação de Proteção à Maternidade e à Infância “Dr. Haroldo Beltrão”, conforme ata registrada no Cartório de Títulos e Documentos do 1º. Ofício, em Curitiba.

No excerto acima fica explícito a motivação para a criação desta instituição que captou recursos junto ao Departamento Estadual da Criança para a construção de um Posto de Puericultura. Martins (1989, p. 113), sinaliza qual era seu projeto para o posto, o qual tinha como finalidade atender às mães pobres da comunidade:

Antes do início das obras, eu me empenhei para que em seu lugar fosse construído um grande pavilhão de madeira, destinado à maternidade, com três amplas enfermarias e demais dependências, e adquirido um pequeno sítio para produção de

³⁴ As APMIs foram disseminadas no Brasil na segunda metade do século XX contando com o apoio técnico e financeiro da LBA (Legião Brasileira de Assistência) com ações voltadas à proteção à criança e à mãe.

³⁵ Fonte: <http://franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/assistencia-social/projetos/casa-abrigo-anjo-gabriel/> Acesso em: 02/06/2014.

³⁶ Foi o primeiro prefeito de Francisco Beltrão, exercendo o mandato de 1953 a 1956. Desempenhou outras funções de destaque no município e foi sócio-fundador da APMI.

leite, a ser distribuído às crianças carentes. A disponibilidade orçamentária comportava tal empreendimento, mas não ia ao encontro da programação do Governo nem dos interesses daqueles que executariam a obra.

Rubens Martins destaca que o diretor do Departamento Estadual da Criança, na época, “louvou a iniciativa” e teria afirmado que “o projeto sugerido seria mais útil à população”, contudo, justificou que “os governos preferem construir obras perenes que se constituam em marcos de suas administrações, a viabilizar projetos de duração efêmera como as simples construções de madeira”. Embora, narrado por Rubens Martins e afirmado em atas³⁷ da APMI, não se tratou de uma obra perene, pois o modesto prédio que foi edificado com a finalidade de abrigar o posto “tombou anos depois [...] para dar lugar ao edifício do fórum” (MARTINS, 1989, p. 113).

O autor acentua que, durante o período em que esteve em Francisco Beltrão, os serviços do Posto estiveram sob os cuidados da Dra. Diva Sanson Martins, sua esposa e primeira-dama³⁸, e oferecia atendimento gratuito, medicamentos, enxovais, vacinas, leite em pó e “orientação útil e carinhosa” a crianças, gestantes e puérperas³⁹.

A presença da primeira-dama à frente de uma importante iniciativa de assistência à população é um aspecto que merece destaque, pois esta é questão propalada no período pela própria assistência social no Brasil, que impacta até os dias de hoje a assistência social brasileira. O primeiro damismo brasileiro, como se refere Silva (2009, p. 134), teve suas bases estabelecidas na Era Vargas⁴⁰. Darcy Vargas⁴¹ desempenhou papel de destaque:

Em larga proporção, ela mobilizou outras mulheres e vários segmentos da sociedade para o trabalho voluntário e assistencial até a constituição da primeira e mais importante instituição de cunho assistencial, a LBAS que foram projetadas as bases para o primeiro damismo brasileiro. Darcy Vargas [...] teve uma representatividade na história das mulheres e na história da assistência social.

Estaria já Dr. Diva Martins, a primeira primeira-dama de Francisco Beltrão trazendo para o município as referências do primeiro damismo, seguindo os passos de Darcy Vargas? Afinal, a APMI, como uma associação propalada pela própria LBA seguia as referências

³⁷ Foram consultadas as atas da APMI referentes ao período de 1968 até 2006.

³⁸ Título que se dá à esposa de um governante em várias esferas do poder, especialmente presidente, governador e prefeito.

³⁹ Ainda em ata de 1970 localizei referência ao Posto de Puericultura: “Ficou resolvido depois de debater a mudança do Posto de Puericultura, pois o prédio onde funciona se encontra em precárias condições” (APMI, 8 de fevereiro de 1970, fl. 9).

⁴⁰ Período da história do Brasil, entre 1930 e 1945, quando o país estava sob a presidência de Getúlio Vargas. Esse período é apontado como de grande importância na história brasileira, em função das alterações sociais e econômicas.

⁴¹ Esposa do presidente Getúlio Vargas (1930 – 1945; 1950 - 1954).

estabelecidas nacionalmente. Contudo, ao mesmo tempo, essa primeira-dama possuía credenciais profissionais que autorizava sua presença, para além da presença de primeira-dama, como profissional na área da saúde. Afinal, num cenário onde o contingente de médicos era reduzido a atuação de Dr. Diva Martins por certo se fazia necessária.

Questão que se constituiu como tendência nacional, tem sua expressão no município de Francisco Beltrão/PR, onde por longo período, as primeiras damas estiveram à frente das ações no campo da assistência social, e a APMI representou no município importante papel nesta área, por vezes, coordenando ações do setor de assistência social, que por sua vez, ao passar do tempo foi assumindo autonomia, inclusive financeira, para suas ações. Esse panorama se altera no município a partir de 2001, quando ao invés da primeira-dama, é Sr^a. Lourdes V. Arruda⁴² que assume a secretaria de Assistência Social e a presidência da APMI, tendo, por vice-presidente, a primeira-dama da gestão daquele período. Como afirmado por ela: “tenho uma série de coisas quebrando tabus”. Assim, se quebraria um tabu e o campo da assistência social alteraria seu panorama, colocando à frente de sua gestão alguém com experiência no assunto.

Retomando a análise, do período inicial da APMI, destaca-se a referência de Martins (1986, p. 114), sobre o papel desempenhado pela APMI no município, em que acentua que “o atendimento prestado à população infantil não se restringia à distribuição dos recursos mencionados”. Juntamente “momentos de lazer e de felicidade faziam parte da programação do Posto que, nos dias festivos – Dia da Pátria, Dia da Criança, Natal e outras datas comemorativas – promovia encontros”. Esse enfoque prossegue acompanhando as atividades da APMI. Pelo que se pode aferir pelas atas, a entidade realizou, por algum tempo, a função de espaço cultural de encontro de mães e crianças.

Assim, as datas festivas, já anunciadas por Martins, continuam sendo comemoradas juntamente com mães e crianças, na ocasião do Natal, conforme consta em ata: “Para as mães e crianças pobres, do Clube [de mães] Papa João XVIII seria dado uma bola para os meninos, uma boneca para as meninas e um bolo para a mãe” (Ata APMI 18 de dezembro de 1971, fl. 18)”. E na ocasião do Dia da Criança:

[...] reuniram-se para juntamente com o empresário [...] para vermos a possibilidade de contratarmos o Carequinha e sua equipe. [...] este famoso humorista foi contratado nesta data para um show no dia doze de outubro de mil novecentos e setenta e sete, para comemorar o dia da criança (Ata APMI 08 de outubro de 1977, fl. 38).

⁴² Presidente da APMI; nos períodos de 1977 a 1983 e 1993 a 1996, na condição de 1^a. Dama, também foi membro da diretoria em diversos outros períodos e assumiu como secretária da Assistência Social em 2001, estando à frente dessa secretaria, bem como da APMI até 2012.

Os primeiros anos das creches municipais também foram fortemente marcados pelos eventos programados pela APMI em datas festivas. Aos poucos foram redimensionados como atividades mais locais, organizadas pelas creches. As atividades festivas se constituíram em importante marca cultural das creches, especialmente no período de 1980.

Martins (1986) realiza uma abordagem histórica sobre a constituição de Francisco Beltrão, com um caráter autobiográfico, ele sinaliza as condições da infância beltronense nessas primeiras décadas, sob o olhar médico. Acentua as situações recorrentes de desidratação, e tantas outras doenças que assolavam a região, assim como as complicações de parto que presenciou pela falta de recursos e conhecimento da população. Essas foram suas motivações para a criação dessa instituição que demarcaria presença na cidade até os dias atuais como a representar (me arrisco a dizer) a mão do pioneiro que traz o progresso para a cidade.

De sua narrativa tem destaque as expressões com que se refere às ações da APMI, que seriam a “boa causa” em prol dos “menos favorecidos da sorte”. Desse modo, junto com a formação de Francisco Beltrão/PR, nasce a assistência à infância pobre do município, a ser presidida pela primeira-dama, com a conotação marcante da época, como favor aos necessitados, que se propaga pelas décadas seguintes. A Figura 3, do Posto de Puericultura criado por essa instituição, permite observar que o público atendido, em sua primeira década de funcionamento, 1950, era expressivo.

As atas da APMI, que abrangem as décadas de 1960 e 1970, apontam como atividades prestadas pela associação, no período, os clubes de mães, com o oferecimento de cursos de costura; o posto de puericultura; a assistência à meninos engraxates⁴³, através da doação de roupas e caixa de engraxate; assim como ações de assistência às famílias, através da doação de roupas, gêneros alimentícios, dentre outros.

⁴³ “Com a ajuda generosa de [...] podia a diretoria fazer as primeiras compras para vestir, calçar quinze meninos, engraxates, desta cidade. De preferência meninos muito pobres que não tivessem pai” (APMI, 8 de fevereiro de 1970, fl. 9). No mesmo ano a diretoria reuniu-se “a fim de entregar, vinte uniformes, caixas e carteiras profissionais, para meninos engraxates”, é interessante destacar que na mesma ata que identifica a presença de importantes representantes da sociedade, incluindo o prefeito, os meninos também recebem “calções, camisas (sic) e chuteiras” a fim de formar um time de futebol (APMI, 9 de setembro de 1970, fl. 12). Isto denota as ações de preparação e incentivo ao trabalho em relação a este segmento da infância pobre para atuação em atividades de baixa qualificação que pudessem reverter em recursos para o sustento da família, em consonância com políticas da infância vigentes à época.

Figura 3– Posto de Puericultura da Associação de Proteção à Maternidade e à Infância Dr. Haroldo Beltrão



Posto de Puericultura. Clientela do Posto, década de 1950.
Fonte: Martins (1986, p. 114).

Em ata de 22 de julho de 1972 (folha 22), consta que a diretoria delibera pela construção de uma sede própria da AMPI, a partir da arrecadação de recursos junto ao comércio local e senhoras da comunidade. Na referida ata acentuam que o local a ser construído deveria ser compatível com a “finalidade, que é dar assistência à saúde, às mães e às crianças pobres da cidade”. A exemplo das ações de assistência prestadas por esta instituição a ata da APMI, de 27 de abril de 1970 (fl. 10), propõe que para o Clube de Mães Papa João XXIII “ficou combinada a compra de um foguareiro a gás (sic), panela e pratos. E que neste clube deverá ser feito, uma sopa bem nutritiva para as mães e suas crianças que vem em grande número”. Esses documentos explicitam o trabalho da APMI junto às famílias de menor renda.

A assistência à saúde esteve na pauta das ações da APMI, com grande ênfase até a década de 1980, período em que funcionou na cidade o Centro Social Urbano. Entende-se isso pelo fato de que a APMI atuava juntamente com a Secretaria de Saúde e Assistência, bem como, sendo a responsável por captar recursos para execução de vários projetos, sobressaindo-se mesmo como a centralizadora e coordenadora de diversas ações. Gradativamente as ações da APMI centram-se mais na assistência, convergindo com a

separação da Secretaria de Assistência e Saúde – com as divisões de saúde e assistência; nas Secretarias de Assistência Social e Secretaria de Saúde.

É interessante destacar algumas das primeiras iniciativas educacionais no período inicial de organização política e administrativa do município:

O ensino, em Francisco Beltrão, teve seu início no atual bairro da Cango, em 03 de maio de 1948, com uma escola federal denominada Escola número 1. Essa escola era mantida pela Colônia Agrícola Nacional General Osório – CANGO – que fornecia o programa, os cadernos e os uniformes para os alunos (FRANCISCO BELTRÃO/SMECE, 2002, p. 62).

Além das escolas isoladas, mantidas pela Cango, na área de sua administração, que atendiam a população rural, na sede municipal havia uma escola estadual⁴⁴ (MARTINS, 1986). Com o passar do tempo, outras poucas escolas pertencentes à esfera estadual e municipal foram se estabelecendo e as escolas federais foram fechadas.

No mesmo ano que Francisco Beltrão tornou-se município, 1952, as Irmãs Escolares de Nossa Senhora fundaram o Instituto Nossa Senhora da Glória, que iniciou com o ensino primário e, em 1954 criou o primeiro jardim de infância (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). Por tratar-se de uma instituição privada era destinada a um determinado grupo social, a “elite” beltronense que se constituía.

Num cenário ainda fortemente rural, destaca-se como um elemento cultural importante a valorização do estudo. As primeiras escolas constituem-se de maneira improvisada, sob condições difíceis, com estrutura física precária, que fazem com que as crianças enfrentem longas distâncias para ter acesso à escola: “Além do uso da igreja ou seus pavilhões, também prédios de comércio ou espaços de bodegas, paióis eram utilizados para acolher os alunos para as primeiras lições” (FLÁVIO, 2011, p. 229). Situação que o município presencia, novamente, com a realização das primeiras turmas de pré-escola, implantadas, através do projeto Mobral, e mesmo, na criação de muitas das creches municipais.

Rubens Martins faz referência à Lei N. 11, de sua autoria, que institui “matrícula compulsória de crianças em idade escolar e estabelece multas aos infratores” (MARTINS, 1986, p. 194), com a finalidade de combater o analfabetismo. Contudo, os vencimentos pagos e as precaríssimas condições “não constituíam atrativo às professoras normalistas da Capital”,

Onde, então, conseguir o pessoal necessário ao início das atividades escolares no Município? A solução foi reunir os moradores de cada núcleo populacional para que os mesmos indicassem entre os presentes, o mais capacitado para assumir o encargo (MARTINS, 1986, p. 195-196).

⁴⁴ Onde foi edificado o Grupo Escolar “Dr. Eduardo Vermond Suplicy” (MARTINS, 1986).

Assim foi ministrado treinamento, “aos improvisados mestres”, que dedicaram-se “com esmero à atividade educacional”. Aos poucos, essas professoras improvisadas, foram dando lugar a “pessoas mais capacitadas” que instalavam-se no município (MARTINS, 1986, p. 196). No que tange à educação infantil pública municipal, esta é mais tardia e revive, em alguns aspectos, a *saga* da criação das primeiras escolas primárias do município.

O Plano Municipal de Educação (FRANCISCO BELTRÃO, 2007) indica que as primeiras iniciativas de educação pré-escolar ocorreram, no final da década de 1970. Contudo, parecem ter se expandido, somente a partir da década de 1980, através do oferecimento de turmas de pré-escola através de projeto do Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral⁴⁵.

Milene, educadora infantil, assinala que praticamente não havia turmas de pré-escola nas escolas nessa época, “foi o Mobral que começou a fazer esse trabalho com o pré”. A partir desse projeto, que teria iniciado aproximadamente em 1979, ocorre a implantação de turmas de pré-escola, no município, através do trabalho de pessoas leigas como ela: “*Eram pessoas leigas que queriam trabalhar na educação. Eu fiz o curso de uma semana em Dois Vizinhos, do Mobral, pra começar a trabalhar na educação infantil. Eu tinha 16 anos, tem que fazer a contas pra traz, mas faz muitos anos, agora eu estou com 50*” (Milene).

Zeneide, educadora infantil, que iniciou como monitora de creche, na década de 1980, recorda seu início na educação infantil, que também ocorreu através do projeto do Mobral. Este desenvolveu atividades, em torno de quatro anos, no município, turmas de pré-escola foram oferecidas em diversos espaços considerados “ociosos” da comunidade. Ela pontua que “*tinha nas igrejinhas, [...] nas escolas, nos pavilhões de igreja. Onde encontravam salinhas que dava pra formar turmas era feito*”. Milene confirma: “*Eu trabalhei no horto, eu trabalhei numa igreja, na igreja do horto*”.

Zeneide narra como conheceu o projeto: “*Eu fiquei sabendo por que tinha uma prima que dava aula no [bairro] São Miguel, numa igreja, eu ia lá, e às vezes ajudava ela. Eu gostava. Ela era sozinha e tinha que fazer merenda e tal... e ela me convidou*” Conforme Zeneide, quando foi contratada para atuar pelo Mobral, em torno de 1982, o projeto já era realizado na cidade aproximadamente a uns dois anos. Ela foi convidada pela coordenadora local do programa, que expressou o propósito do projeto: “*a gente vai iniciar com vários prés*

⁴⁵ Programa do Governo Federal iniciado em 1971, cujo objetivo era a erradicação do analfabetismo no Brasil, sendo extinto em 1985, vinculado ao MEC. Na década de 1980 entrou no campo da educação pré-escolar, Arce (2008) afirma que o MOBREAL atuou pela expansão da educação infantil em todo o território brasileiro de maneira rápida e barata, carregando fortemente as marcas do voluntariado.

pra ajudar mais as pessoas carentes, as crianças”. Conforme Zeneide, nesse período, a equipe do Mobral passou a atuar nas escolas e, também nas duas creches em funcionamento no período. Zeneide foi colocada, através do projeto, numa turma de pré-escola na Creche Nice Braga. Ela narra que trabalhava meio período com as crianças que permaneciam na creche em turno integral.

Por sua vez, as práticas institucionalizadas de atendimento ao grupo etário de 0 a 3 anos teve início em 1980, sob a responsabilidade do setor público, que através da APMI e Departamento de Assistência Social, criou a primeira creche do município, junto ao recém inaugurado Centro Social Urbano, para atender crianças de 0 a 6 anos (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). O município não teve, antes das creches públicas, outras instituições que se responsabilizassem pelo cuidado dos bebês e crianças bem pequenas.

Num contexto de desenvolvimento urbano em expansão, a primeira infância era assunto, até meados da década de 1980, da esfera familiar. No que tange ao seu atendimento, as famílias buscavam se organizar dentro das possibilidades que dispunham. Uma alternativa encontrada por algumas mães, que trabalhavam fora de casa, foi a realização desse cuidado, mediante pagamento, a uma mulher/mãe da comunidade.

Noeli, foi uma dessas cuidadoras domésticas, durante uns oito anos, na década de 1970, cuidou de crianças em sua casa. Mais tarde, na década seguinte, torna-se, em função dessa experiência, monitora de creche. Noeli, foi uma das primeiras profissionais das creches municipais, atuou como monitora até a sua aposentadoria, no período de 1983 a 2009⁴⁶. As crianças permaneciam sob seus cuidados durante vários anos. Durante esse período foram em torno de vinte crianças atendidas por ela, que chegou a cuidar ao mesmo tempo de, aproximadamente, oito crianças. Ao rememorar esse tempo – mais de trinta anos – ela explica que as crianças eram cuidadas como se fossem seus filhos, recebiam os mesmos cuidados que suas filhas recebiam. Acentua que:

[...] algumas crianças eu peguei recém nascidas e elas saíram daqui com cinco, seis anos, até maiores, que praticamente a gente foi quem criou. Elas chamavam a gente de mãe, meu marido de pai. Não deixando de chamar a mãe deles também quando elas vinham. A gente tinha um carinho muito especial por eles e eles pela gente. Eles ficavam direto comigo, eles só saíam pra passear. Eles moravam aqui. [...] Sim, era como um internato, tinha épocas que tinham cinco, seis bercinhos na minha casa.

⁴⁶ Trabalhou com diferentes vínculos empregatícios e cargos – no período de 1983 até 1985 foi contratada como auxiliar de creche, após passou para monitora de creche, ambos com carteira assinada e em 1992 assumiu o cargo como concursada. Em Francisco Beltrão a primeira denominação para o cargo foi *auxiliar de creche*, posteriormente passou para *monitor de creche* e, em 2008, foi alterado para *educador infantil*, de acordo com Lei Municipal N. 3464/2008.

Ela complementa o relato explicando que além das crianças pequenas, as de berço, como ela identificava, haviam as maiores, como por exemplo dois irmãos, uma menina com 6 anos e o menino com 12, quando chegaram em sua casa. Havia um quarto da casa destinado às crianças que ela cuidava, quando as crianças eram muito pequenas ficavam com ela em seu quarto, *“os pequeninhos, de berço ficavam no quarto comigo, o meu quarto era grande. Porque quando são bebê tem que se ter todo o cuidado, a gente tem medo que se afoguem, pode dar uma tosse, então tem que estar olhando”* (Noeli). Ela conta que, na época, era sozinha no cuidado das crianças, nunca teve ajudante, apenas suas duas filhas, que eram ainda crianças e prestavam algum auxílio, como embalar o berço dos bebês.

A partir do ano de 1980, começam a ser criadas as creches públicas municipais. Lourdes, presidente da APMI, no período da criação de primeira creche, explica que no início de sua gestão foram reestruturados e ampliados os Clubes de Mães e a partir desse trabalho com as mães, expõe Lourdes: *“a gente começou a ver a dificuldade das mães, precisavam trabalhar. Não tinham com quem deixar seus filhos, e nos próprios cursos que elas vinham, a gente tinha uma sala com bercinho, colchão no chão e tal, pra elas trazerem as crianças e poder participar”*. Desse modo, a criação da primeira creche delineia-se em função dessa necessidade, acentuada em sua gestão na APMI. Em ata da APMI (24 de junho de 1977) consta que, em audiência com o governador, Jaime Canet Junior seria solicitado a instalação de uma creche (juntamente com Cemic, guarda mirim, Parques Infantis, e máquinas de costura). Esta, somente foi efetivada em 1980, com recursos da Legião Brasileira de Assistência – LBA⁴⁷. Em Francisco Beltrão, destaca-se o papel da LBA no âmbito do atendimento à criança pequena, a partir dos recursos disponibilizados por este órgão foram criadas e mantidas as primeiras creches, por ação da APMI e de Assistência Social da prefeitura.

3.3. Os sujeitos: a trajetória de auxiliar de creche e monitora à educadora infantil

A constituição do primeiro grupo profissional, no período inicial das creches, pode ser sintetizada nas palavras de Lourdes:

⁴⁷ A Legião Brasileira de Assistência – LBA foi criada com a finalidade de prestar serviços de assistência social à maternidade e à infância.

[...] havia necessidade das creches e a gente também tinha pessoas que tinha necessidade de um trabalho, a gente percebia que elas estavam, assim, prontas pra trabalhar com criança. Nós não tínhamos, como hoje, pessoas com formação, [...] não havia aquela exigência.

Noeli retrata em sua fala este aspecto, apontando que, na realização das primeiras contratações, não havia diferenciação entre as funções a serem realizadas na instituição. Desde a limpeza até o trabalho direto com as crianças, as funções foram distribuídas, na primeira instituição em que trabalhou, utilizando o critério de interesse, sem necessidade de qualquer qualificação, conforme ela expressa no relato acerca do início das atividades da Creche São Miguel, em 1983:

Aí, a pessoa que estava encarregada para fazer a colocação dos funcionários no trabalho disse que precisava de uma para a lavanderia, outra para a limpeza, outra para ser a cozinheira, outra pegava a turma dos grandes, e tinha o berço. Então, quando me perguntaram qual a atividade que eu gostaria, eu falei que eu vi que ia ter um berçário, e até agora ninguém falou que quer cuidar do berçário, então eu fico com o berçário.

Esse é um aspecto marcante das creches públicas, a ausência de formação profissional. Certamente é importante ponderar que tal realidade não é privilégio de Francisco Beltrão/PR. A profissionalização da educação infantil teve essa mesma origem em diversos outros lugares no Brasil (CERISARA, 1996; CAMPOS, 2002). Em Francisco Beltrão/PR, inicialmente esse grupo de profissionais que atendia diretamente as crianças foi contratado, em regime celetista, para o cargo de auxiliar de creche e a partir de 1985 foram reenquadradas no cargo de monitor de creche, ao que houve correspondente alteração salarial. O primeiro concurso foi efetuado, em 1991, para o cargo de monitor de creche (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). Em 2008, o cargo de monitor de creche foi alterado para educador infantil, de acordo com Lei Municipal N. 3464/2008. Esta lei incluiu as profissionais no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Francisco Beltrão, conforme estabelece o artigo 1º “O cargo de Monitor passa a denominar-se Educador Infantil, com a conversão automática de seus ocupantes à nova denominação, a partir da publicação desta Lei”. Contudo, efetivamente não são reconhecidas no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Francisco Beltrão (Lei nº 2.950/2002) como professoras e sim como educadoras infantis, o que faz com que suas condições salariais sejam diferenciadas da de professor, assim como o tempo de serviço para a aposentadoria.

Na ocasião do primeiro concurso algumas das profissionais, que já atuavam como monitoras, prestaram esse concurso, como narra Noeli sobre sua experiência:

eu já tinha 8 anos e meio de trabalho de creche, quando se aplicou o primeiro concurso aqui em Beltrão, que foi em [19]90. E eu prestei aquele concurso, [...] aí eu pensei assim comigo: ah, eu não vou fazer nada pra passar, que aí eles vão me mandar embora e eu venho pra casa, né, descansar. E você sabe que eu reprovei, porque a prova era corrigida pelo gabarito e eu não assinalei, não marquei nada, então não apareceu nem meu nome. [...]. Eu continuei com a carteira assinada, [...] eu e mais uma outra colega que ficamos na mesma situação. E o tempo passou e a gente queria ganhar a conta, mas não ganhamos. [...] E aí, no próximo ano, em [19]91, veio novamente o concurso e aí a gente fez, eu fiz com garra mesmo, na época fui a primeira colocada.

Os sujeitos desta investigação compõem-se de um conjunto de mulheres que, na grande maioria, sem formação profissional, iniciou a sua trajetória na profissão. Formam um grupo profissional que, diante da necessidade e da possibilidade de um trabalho, aceitou trabalhar com o que elas “gostavam”, que era crianças, ou com o que “sabiam fazer”, cuidar de crianças. Esta atividade colocou-se como uma alternativa à sua necessidade de obtenção de renda e transformou-se em profissão.

Cada uma com sua história de como iniciou na profissão. Noeli explica que a busca por trabalho levou-a a profissão de monitora de creche. Ela indica que trabalhou em uma empresa cujo proprietário tornou-se prefeito do município. Ao perceber que possivelmente ficaria desempregada em função do momento de contenção que vivia a empresa, solicita uma colocação na prefeitura, conforme narra a seguir:

Ai eu falei com ele: me arruma uma vaga na prefeitura porque aqui não é muito firme o trabalho, de repente vou ficar desempregada. [...] Na Comercial L. a gente era empacotadora, eu empacotava o produto, fubá e feijão. Ai ele perguntou, brincando: no que a senhora gostaria de trabalhar? Eu falei: me arruma de varredora de rua mesmo. Pra mim não interessava o que eu iria fazer, o que interessava era ter um trabalho, porque a gente precisa.

Assim, por indicação do prefeito, ela compareceu a uma reunião no pavilhão da Igreja do Bairro São Miguel. Conforme seu depoimento, explicaram que iria abrir uma creche municipal lá e, na reunião, seria realizada a distribuição das funções. Dessa maneira Noeli inicia na profissão de auxiliar de creche. Várias delas foram indicadas por alguém ou convidadas para trabalhar no período em que o vínculo não era por concurso público. Já Irma, ao final de década de 1980 vivenciou outro tipo de processo, participou de uma seleção promovida pela APMI, conforme narra:

Eu na verdade estava trabalhando de doméstica, né. [...] eu estava procurando um serviço pra fora. E a minha irmã [...] escutou que estavam precisando na APMI.

[...] Ai eu fui na APMI, conversei com a encarregada que era a falecida Dalva. Ai ela falou: “olha nós estamos precisando de você, mas você vai fazer uma entrevista com a psicóloga, a gente tem duas vagas, mas a psicóloga que vai escolher”. Ai [...] a gente fez a entrevista. Ai eu fiquei bem chateada naquele dia porque a psicóloga disse assim: “tem uma vaga pra você, mas essa que tem agora não é pra você, eu estou vendo você num berço [...] , o teu jeitinho, a tua maneira de falar, agora eu estou te vendo num berço, e está pra abrir uma vaga pra outra creche”.

Como destaca Elizabete, ao recordar sua trajetória, *“até nós viramos profissionais... eu digo assim... foi batalhado...”*. Com esse comentário Elizabete sinaliza que algumas não pensavam em ser professoras, tornaram-se. Assim como outras, como o exemplo de Ilda, já possuíam esse desejo. Ela destaca que disse certa vez ao marido: *“ah, se eu tivesse estudo eu gostaria tanto de trabalhar com criança!”* e justifica: *“porque eu gosto né. E esse sonho se realizou, teve esse concurso, minha irmã convidou, nós fomos fazer e a gente passou”*.

A seguir, o Quadro 3 apresenta as professoras que foram entrevistadas para esta pesquisa e alguns elementos da sua trajetória, incluindo o modo como iniciaram no cargo, a formação profissional inicial e a formação atual, as instituições e turmas em que trabalharam e o período de atuação. Foram entrevistadas um total de 20 profissionais de creche que atuaram desde 1980. As mulheres que compõem esse conjunto não totalizam o quadro de profissionais das creches, contudo, a opção, nesta pesquisa, foi por entrevistar àquelas que atuaram ou atuam nas instituições de educação infantil criadas ainda na década de 1980. Entrevistou-se todas as profissionais que atuaram na década de 1980, que foi possível localizar, tendo em vista que eram em número reduzido e algumas já estão aposentadas ou atuam em outras áreas profissionais, ou mesmo não residem mais em Francisco Beltrão e não foi possível localizá-las.

A composição do quadro para esta investigação se estabeleceu a partir de contato inicial com as diretoras das instituições de educação infantil que indicaram as profissionais mais antigas dos CMEIS, bem como outras pessoas as quais elas possuíam o conhecimento de que haviam trabalhado nas instituições. Desse modo, foi se efetuando o contato com as primeiras indicadas que posteriormente indicavam outras pessoas. Esse grupo é composto por profissionais que atuaram diretamente nas creches, seja em turmas de educação infantil ou na coordenação pedagógica, com diferentes vínculos profissionais, como professoras, monitoras, serviços gerais. Foi priorizada a localização daquelas profissionais que atuaram com turmas de berçário e maternal e coordenadoras pedagógicas dessas instituições.

Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa: Profissionais da Educação Infantil de Francisco Beltrão
(organizado em ordem crescente em relação ao período de atuação)

Nº	Nome	Como iniciou	Cargo ⁴⁸	Escolaridade inicial	Período de atuação ⁴⁹	Formação atual	Turma de atuação	Instituição
1.	Cleusa Strapazzon Fernandes	Indicada pela mãe à presidente da APMI	Monitora (concurso)	1º Grau concluído	1980 - atual	Curso Normal Nível Médio (à distância)	Maternal	Creche Nice Braga
2.	Juraci Ribeiro da Rosa	Convidada pela presidente da APMI (devido à formação)	Professora	Curso Normal Nível Médio (São Paulo)	1981 - 1985	Licenciada em Geografia	Maternal	Creche Nice Braga
							Maternal	Creche Cango
							Coordenação	Creche São Miguel
3.	Laura Kostin Jung	Indicada por Cleusa (monitora)	Monitora	Ensino Primário concluído	1981 - 1998	Sem alteração	Berçário	Creche Nice Braga
4.	Lucir Cândido	Convidada pela presidente da APMI	Monitora	2º Grau concluído	1982 - 1988	Técnico em Enfermagem	Maternal	Creche Cango
5.	Zeneide Pazetto	Convidada pela supervisora do Mobral	Auxiliar Administrativo ⁵⁰ / Monitora (concurso)	2º Grau concluído. Cursando Economia Doméstica. Curso Mobral pré-escola	1982 - atual (até 1885 contratada projeto Mobral e 1985 inicia como monitora de creche)	Economia Doméstica e Curso Normal Nível Médio (à distância). Especialização Supervisão Escolar	Pré-escola	Creche Nice Braga
							Pré-escola	Creche Cango
							coordenação	Creche Pinheirinho
							Pré-escola	CMEI Nancy Pinto

⁴⁸ Utiliza-se a antiga denominação do cargo.

⁴⁹ O período de atuação de cada uma das profissionais está em conformidade com o que foi indicado por elas.

⁵⁰ Em 1992/94 foi realizado concurso para auxiliar administrativo para a ocupação do cargo de coordenação de creche. Posteriormente essas profissionais que ocupavam as coordenações de creche efetuaram concurso para monitora e as coordenações de creche passaram a ser ocupadas por profissionais concursadas no cargo de monitor de creche.

	Nome	Como iniciou	Cargo	Escolaridade inicial	Período de atuação	Formação atual	Turma de atuação inicial	Instituição
6.	Noeli Weitbrecht Pumes	Indicada pelo prefeito	Monitora (concurso)	Ensino Primário concluído	1983 – 2009	sem alteração	Berçário	Creche São Miguel
							Maternal / Pré-escola	Creche Pinheirinho
7.	Ana Grassi	Convidada pelo representante da comunidade	Cozinheira	Ensino Primário concluído	1983 - atual (sala 1988 - 1992)	Ensino Fundamental concluído	Berçário/ Maternal	Creche São Miguel
8.	Maria Salet Hellmann	Indicada pelo representante da comunidade (pai)	Auxiliar Administrativo (concurso) Monitora (concurso)	1º Grau concluído	1983 - 1994	2º Grau concluído	Maternal/ Coordenação	Creche São Miguel
							Pré-escola	Creche Pinheirinho
9.	Marlene Bulgareli	Indicada pelo prefeito	Coordenadora Pedagógica	Ensino Médio	1983 - 1886	Sem alteração	Coordenação Pedagógica	Creche Congo
10.	Ana Padilha Ilia	Realizou seleção para o cargo.	Monitora (concurso)	4º série - 1º Grau	1988 - atual	1º Grau concluído	Maternal/ Pré-escola	Creche São Miguel
							Berçário	CMEI Nancy Pinto
							Berçário	CMEI Cantinho do céu
11.	Adenir Chau da Silva	Indicação	Serviços Gerais/Concurso cozinheira	Ensino Primário concluído	1989 - atual (sala 1989 - 1991)	Sem alteração	Maternal	Creche Congo

	Nome	Como iniciou	Cargo	Escolaridade inicial	Período de atuação	Formação atual	Turma de atuação inicial	Instituição
12.	Irma Irene Finger	Realizou entrevista de trabalho na APMI divulgada pela rádio	Monitora (concurso)	2º Grau concluído	1989 - atual	Curso Normal Nível Médio (à distância) e Pedagogia (à distância)	Berçário	Creche Cango
							Maternal	CMEI Delfo Fregonese
13.	Elizabeth Schimit	Realizou 1º concurso	Monitora (concurso)	Ginásio	1990 - atual	Pedagogia (à distância)	Maternal	Creche Cango
14.	Linéa Jansson André	Realizou 1º concurso	Monitora (concurso)	4º série - 1º Grau	1990 - atual	Curso Normal Nível Médio (à distância) e Pedagogia (à distância)	Maternal	Creche Cango
15.	Maria Evandina Neves	Concurso serviços gerais	Monitora (concurso)	4º série - 1º Grau	1990 - atual	2º Grau concluído e Pedagogia (à distância)	Berçário	Creche Cango
16.	Evani Teresinha Castoldi	Concurso serviços gerais	Monitora (concurso)	4º série - 1º Grau	1990 - atual	Curso Normal Nível Médio (à distância) e Pedagogia (à distância)	Berçário	Creche São Miguel

	Nome	Como iniciou	Cargo	Escolaridade inicial	Período de atuação	Formação atual	Turma de atuação inicial	Instituição
17.	Ilda Menin Tortora	Concurso monitora - Atuou 1 mês nos serviços gerais	Monitora (concurso)	4º série - 1º Grau	1992 - atual	Curso Normal Nível Médio (à distância) e Pedagogia (à distância)	Maternal/ Berçário	Creche São Miguel
18.	Silvana Maria Nostroga Savi	Convidada para atuar na coordenação pedagógica de creche.	Professora municipal do ensino fundamental de ensino cedida para creches	Magistério	1993 - 2004	Magistério. Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia.	Coordenação pedagógica	Creche Zelir Vetorelo
19.	Silvana Venzo de Oliveira	Concurso monitora	Monitora (concurso)	Cursando Magistério	1994 - atual	Pedagogia	Maternal/ Pré-escola Coordenação pedagógica	Creche Pinheirinho
20.	Milene Bernardon	Concurso auxiliar administrativo	Monitora (concurso)	Economia Doméstica	1994 - atual	Economia Doméstica; Curso Normal Nível Médio (à distância) e Especialização em Supervisão Escolar	Coordenação Pedagógica Pré-escola	Creche Cango CMEI Nancy Pinto

Fonte: Elaborado pela autora

Além das profissionais que atuam/atuaram diretamente nas instituições de educação infantil, também foram entrevistadas duas presidentes da APMI e primeiras damas que estiveram à frente da instituição no período referente à investigação; uma assistente social e uma coordenadora pedagógica da equipe da Secretaria de Assistência Social, um coordenador do Departamento de Ação Social – DAS e uma técnica do escritório regional da LBA em Francisco Beltrão (Quadro 4).

Quadro 4– Sujeitos da pesquisa: Gestores e técnicos

Nome	Cargo	Período de atuação	Administração Municipal
Lourdes Villar Arruda	Presidente da APMI	1977 – 1983 1993 - 1996 2000 a 2012	João Batista de Arruda (1977 – 1983 e 1993 - 1996) Vilmar Cordasso (2000 a 2008) Wilmar Reichembach (2009 - 2012)
Leonilde Luiza Rios	Orientadora/supervisora pedagógica	1977 – 1983 1993 – 1996 2000 a 2012	João Batista de Arruda (1977 - 1983)
João Maria de Andrades	Coordenador da divisão de desenvolvimento da comunidade e divisão social – DAS	1983 a 1988	Guiomar Jesus Lopes (1984 - 1988)
Zélia Maria de Matos Lopes	Assistente Social	1984 a 1988	Guiomar Jesus Lopes (1984 - 1988)
Leci Clarisse Meurer	Presidente da APMI	1989 - 1992	Nelson Meurer (1989 - 1992)
Margarete Misturini	Supervisora técnica da LBA	1992 – 1994	João Batista de Arruda (1993 - 1996)

Fonte: Elaborado pela autora.

Com esses diferentes sujeitos, que compuseram a investigação, foi tecida uma trama de memórias coletivas/sociais e individuais, como entendido por Halbwachs (2006), que possibilitaram a reconstrução do espaço e do tempo vividos no cenário investigado. Aqui emergem as memórias como construção social, portanto, memórias coletivas em que cada sujeito ocupa uma posição individual, em relação aos fatos vividos e, ao mesmo tempo, essas memórias se constituem pela trama produzida pelas experiências individuais dos sujeitos. Nessa perspectiva, “o conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo” (BOSI, 1994, p. 281).

Através da metodologia de história oral, as memórias permitem a análise sobre como se organizou o cotidiano de bebês e crianças bem pequenas na creche, no período investigado. O procedimento de busca, seleção, composição das memórias daquelas que estiveram

presentes no período de criação das primeiras creches, assim como a análise de outros documentos escritos e de imagem, permite identificar um conjunto de elementos que envolvem questões sociais, políticas, econômicas, compreendidas como práticas culturais, que compõem o processo de institucionalização da infância.

Assim como afirmam Grazziotin e Almeida (2012), referindo-se às suas investigações, o fundamental na pesquisa aqui referida é que os sujeitos compartilham o mesmo tempo e espaço. Em função disso, “ao contarem histórias de suas vidas, as pessoas relataram os diferentes aspectos dos contextos social e cultural onde estavam inseridos, bem como expressaram sentimentos, emoções que possibilitaram a historicização da educação num tempo determinado” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 27). Desse modo, é que as memórias que emergiram nas entrevistas “permitiram que se construíssem problematizações” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 32).

**PARTE II – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INFÂNCIA: DELINEAMENTOS DO
ATENDIMENTO INSTITUCIONAL EM FRANCISCO BELTRÃO**

*““Nossa, uma diretora com faculdade pra limpar bunda!” [...] Onde já se viu quem faz faculdade não é pra limpar bunda. [...] quando eu vim pra cá as meninas diziam: “você acha que vai ter alguém com faculdade que vai querer o berço?””
(Milene Bernardon).*

4. CRECHE NO BRASIL: (IN)DEFINIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O campo político é uma “rede de sentidos”, entendê-lo “passa por rastrear, nos indícios deixados pelo passado, os significados atribuídos às representações e práticas sociais” (PACHECO, 2008, p.172). O propósito, desta segunda parte é o de problematizar os significados atribuídos ao atendimento à primeira infância em Francisco Beltrão. A análise realiza-se imbricada à contextualização das políticas públicas destinadas à primeira infância no contexto brasileiro com enfoque àquelas que se desdobraram, no período de 1980 e 1990, sobre o cenário político-econômico local e nacional.

Nesta escrita, as políticas são tomadas como produção histórica, contextualizadas, num lugar e tempo específicos. Para serem compreendidas faz-se necessário ampliar o olhar para o cenário de sua produção. Elas são representações, na medida em que se constituem em formas de registros e sinais do passado que carregam consigo sentidos de outro tempo (PESAVENTO, 2008b). São constituidoras de práticas sociais e, portanto, desempenharam importante papel na definição das práticas de atendimento à infância, na organização institucional e mesmo nas concepções compartilhadas sobre a infância. Considera-se que

[...] analisar textos oficiais sobre educação infantil [...] significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constituidora de práticas (FISCHER, 2012, p. 73).

Considerar essa temporalidade, na produção das políticas, implica em dar conta das “condições de emergência” ou “condições de produção” destas (FISCHER, 2012). Sendo assim, importa considerar, os tempos, os lugares, os sujeitos na análise das políticas, explorando efetivamente o texto escrito e, no contexto local, as práticas decorrentes.

No sentido de efetuar tal proposta de análise este capítulo inicia com uma abordagem sobre os indicativos políticos referentes à educação pré-escolar na década de 1980 e o lugar social ocupado pela creche no âmbito nacional. Os próximos capítulos abordam: os papéis desempenhados pelos setores da administração pública e a entidade APMI responsáveis pelas creches, detalhamento do processo de criação das creches municipais; as ações da LBA no

âmbito nacional e local e, as mudanças efetuadas na organização das instituições de educação infantil do município a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988⁵¹.

4.1. O atendimento à primeira infância no Brasil

Uma das marcas no processo histórico do atendimento à criança pequena no Brasil, conforme enfatizam Leite Filho (2008) e Kramer (2006), é a constante alteração dos órgãos responsáveis, em função da frequência com que estes eram criados e extintos, como também a sobreposição de programas com as mesmas funções.

Acerca disso, o Diagnóstico Preliminar do MEC/COEPRE (BRASIL, 1975a), aponta a situação de descompasso nas definições quanto ao atendimento às crianças pequenas. Havia vários órgãos públicos com a responsabilidade de “zelar pela criança pré-escolar”, essa tarefa envolve os setores de Educação e Cultura, da Saúde e da Previdência e Assistência Social, e “a cada um compete um aspecto específico”. Em função disso, “na prática, tem-se verificado certa superposição de programas de ação por falta de planejamento integrado e por não ser a educação pré-escolar um programa prioritário na política nacional de desenvolvimento” (BRASIL, 1975a).

Assim, conforme apontam Leite Filho (2008) e Kramer (2006), saúde, assistência e educação atuaram desarticuladamente ao longo da história, ocasionando uma grande ramificação no atendimento sem, contudo, efetuar uma transformação nas condições de vida das crianças. É relevante destacar, que essa não é uma exclusividade do Brasil, pois conforme Haddad (2006, p. 52-53), pesquisa envolvendo 12 países⁵² identificou um quadro de “inconsistências, incoerências, paralelismos e descontinuidade nos serviços voltados à educação e cuidado infantil presentes na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento estudados”.

Diante desse quadro, de múltiplas instituições, as quais a cada uma compete um aspecto específico da criança, Kramer (1985) salienta que não havia no período consenso entre educadores, administradores e professores sobre qual seria o papel da pré-escola,

⁵¹ O APÊNDICE A apresenta um quadro síntese dos acontecimentos/definições legais e suas datas de realização de cada instância de governo, que foram citados ao longo dos capítulos que compõe a parte II desta pesquisa.

⁵² Realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, juntamente com o Ministério de Educação e Ciência da Suécia, publicada pela UNESCO, a pesquisa Educação e cuidado na primeira infância: grandes desafios, trata-se do estudo mais abrangente já desenvolvido por essa organização no campo das políticas de educação e cuidado infantil e envolve os seguintes países: Austrália, Bélgica, Dinamarca, Estados Unidos, Finlândia, Holanda, Itália, Noruega, Portugal, Reino Unido, República Tcheca e Suécia.

denominação usual na época para o atendimento institucional à primeira infância. As denominações utilizadas na década de 1980, creche e pré-escola, estavam longe de um consenso sobre suas competências e significações. Kramer (1985) assinala que elas poderiam ser distinguidas de três maneiras: pela faixa etária das crianças, pelo tipo de funcionamento e extensão, em termos sociais, ou ainda por sua vinculação administrativa. Assim seria possível diferenciá-las considerando que creche é o atendimento para a criança de 0 – 3 anos e pré-escola para a criança de 4 – 6 anos; ou ainda a creche seria a instituição de turno integral e a pré-escola a de meio período e, a creche estaria vinculada a órgãos de caráter médico e assistencial e a pré-escola ao sistema educacional.

Essas indefinições explicitam os diferentes modos com que o atendimento à criança pequena foi se efetuando. Uma das tendências do período, e que pode ser visualizada no contexto beltronense, trata-se de uma apropriação da denominação da instituição creche para referir-se à instituição de educação pré-escolar, ou seja, de atendimento/educação das crianças 0 a 6 anos de idade, dos grupos pobres da sociedade. Assim, a instituição pública é denominada creche durante o decorrer da década de 1980 e ainda nas próximas décadas. Esse entendimento está em consonância com a proposição da LBA que, através do Projeto Casulo, propunha a criação de creches como instituições voltadas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

É pertinente analisar como a compreensão sobre o atendimento institucional e, especialmente, sobre a creche se estabelece no Brasil, a partir dos indicativos políticos nacionais em vigência no período. Período este marcado pela expansão da educação infantil em sintonia com os indicativos dos organismos internacionais que passam a difundir propostas de expansão a baixo custo para os países subdesenvolvidos.

As primeiras instituições de educação infantil foram criadas, do Brasil, no final do século XIX, entretanto, foi no final do século XX que se registrou sua expansão mais efetiva. Verifica-se no final da década de 1970 um processo de difusão dessas instituições sob a tutela de alguns pressupostos que se diferenciam daqueles que nortearam as primeiras instituições até a metade do século, embora mantivesse elementos comuns, vinculados às motivações de sua criação (KUHLMANN JR., 2005). Nesse período, as instituições de educação infantil são mais estreitamente vinculadas à ideia de combate à pobreza, ou a melhoria das condições de vida das famílias. Esta ideia apresenta-se como justificativa central para a criação e expansão das creches no país.

Rosemberg (2003b) analisa que, até o final dos anos 1960, havia uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos quanto aos modelos de instituições de educação infantil, seguindo os modelos das creches, principalmente destinados

às crianças pobres e os jardins de infância, não especialmente destinados às crianças pobres. No entanto, a partir desse período, esse modelo é rompido, quando a educação infantil passa a integrar a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social, elaborada pelos organismos vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) para os países subdesenvolvidos. Nesse processo, enquanto aos países ricos era proposta uma expansão com qualidade, os países pobres operacionalizavam a expansão a baixo custo.

A partir da segunda metade do século XIX, as instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente “como parte de um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica” (KUHLMANN JR, 2004, p. 81). A creche, criada na França em 1844, encontrou condições para sua difusão a partir de 1870. Nesse período, chegaram ao Brasil ideias sobre essa instituição que foram difundidas através do jornal médico *A Mãe de Família* e pela Associação Protetora da Infância Desamparada, contudo, foi no período da República que foram criadas as primeiras instituições no país (KUHLMANN JR, 2000). O autor assinala que em 1899, foi criada no Rio de Janeiro, a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, considerada a primeira do Brasil (KUHLMANN JR, 2004).

Creches, jardins de infância e escolas maternais compuseram um quadro de instituições modelares de uma sociedade civilizada, no final do século XIX e início do século XX. Já, na sua origem, as creches foram influenciadas pela concepção de assistência científica, em consonância com as propostas das instituições de educação popular, difundidas nos congressos e exposições internacionais, as quais previam que o atendimento à pobreza deveria ser feito com poucos investimentos e definiam uma proposta educacional específica para esse grupo (KUHLMANN JR, 2000, 2004).

Em 1899, o médico Arthur Moncorvo Filho fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Essa instituição pioneira teve grande influência no país e posteriormente abriu diversas filiais em outras cidades⁵³. Kuhlmann Jr (2004), destaca que essa entidade constituiu-se em um marco da história da educação infantil no Brasil, pois demarcou um período importante de difusão das ações voltadas para a assistência à infância pobre no país.

Contudo, foi efetivamente no século XX que ações voltadas para a proteção e assistência à infância tiveram mais expressão. Kramer (1987) em seus estudos sobre a história do atendimento à criança brasileira define dois momentos, o primeiro tem sua delimitação até

⁵³ Oferecia serviços de pré-natal, puericultura e higiene infantil, hospitais infantis, gotas de leite, creches, jardins de infância, escolas elementares e profissionais.

1930, destacando-se pela tônica médico-sanitária do atendimento à criança. E a outra fase abrange, de 1930 a 1980⁵⁴, quando se concretizam as ações de assistência social e educacional à infância. Neste segundo período ocorre uma multiplicação de órgãos estatais destinados ao atendimento da criança pequena.

Vieira (1988), ratifica a análise de Kramer, afirmando que foi nesse último período que o Brasil começou a se equipar de instituições e pessoal para a realização de ações de cunho social, envolvendo saúde, educação, previdência e assistência. Essa mudança foi motivada pelas novas necessidades da sociedade urbano-industrial que se estabelece e ocasiona uma mudança qualitativa no comportamento assistencial do Estado, demarcando um novo discurso, pautado por uma nova racionalidade.

Do início do século XX, até a década de 1970, as instituições de educação infantil passam por um lento processo de expansão. E, conforme assinala Vieira (1988, p. 05), até então eram rigorosas as condições a que uma creche deveria atender. A instalação de uma creche deveria seguir extremo rigor higiênico, necessitava dispor “de um corpo de profissionais que envolvia médicos puericultores, enfermeiras formadas ou auxiliares de enfermagem, assistentes sociais, atendentes treinados nos preceitos de higiene infantil”, assim como, a estrutura física deveria contemplar “lactários, salas de isolamento, áreas cobertas e descobertas”, e as prescrições de saúde eram rigorosas, deveria promover a triagem diária das crianças, indagando as mães sobre as condições de saúde das crianças.

Nas décadas seguintes, a educação infantil passou a integrar a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) para os países subdesenvolvidos (ROSEMBERG, 2003b) que passam a indicar a operacionalização da expansão a baixo custo, de tal maneira que as condições rigorosas, prescritas anteriormente, são substituídas por alternativas simplificadas e improvisadas que incluem os espaços físicos e o corpo profissional. Sob essas condições é que se realiza o mais efetivo processo de expansão das instituições de educação infantil no Brasil⁵⁵. No que tange às políticas nacionais tem-se, na década de 1970, importante marco na constituição de uma série de iniciativas governamentais relevantes para o delineamento do quadro de atendimento à criança de 0 a 6 anos (KRAMER, 1987; ROSEMBERG, 2002, 2006; KUHLMANN JR, 2000).

⁵⁴ A pesquisa da autora, dissertação de mestrado, abrange até esse período.

⁵⁵ Entre 1979 e 1989, o número de crianças matriculadas triplicou: das 1.198.104, daquele ano, passou-se para 3.530.000 em 1989 (DIDONET, 1992, p. 25).

A análise da legislação, até a década de 1970, enfatiza que havia praticamente a ausência da educação da criança menor de 7 anos, demonstrando o descompromisso com esta faixa etária. A Constituição, de 1967, não se pronuncia sobre a educação desse grupo. A LDB 4.024/61 dedica dois artigos a então denominada educação pré-primária (destinada às crianças abaixo de sete anos) no título Educação de Grau Primário. São eles o artigo 25: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância” (BRASIL, 1961, tit.VI) e o artigo 26: “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961, tit.VI). Bonetti (2005) destaca que não fica estabelecido a quem se destinam as modalidades indicadas, se a diferenciação deve ser feita por idade ou outro critério. Além disso, há a ausência de uma definição sobre o tipo de instituição a ser destinado às crianças de mães trabalhadoras.

Conforme Didonet (1992), a LDB 5.692/71, apenas faz uma leve e insípida recomendação de que os sistemas de ensino velem pela educação da criança menor de sete anos. No artigo 19 dois parágrafos dedicaram-se a ela: “Parágrafo 1º. As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade” e “Parágrafo 2º. Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, cap. II, art 19). E o artigo 61 que se refere às empresas que empregam mulheres com filhos pequenos: “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º Grau” (BRASIL, 1971).

Em relação a essa ausência, Didonet (1992) afirma que, não cabem críticas severas, pois se trata de uma lei sobre o ensino de 1º e 2º Graus. O autor contextualiza que na época foi proposto pelo Conselho Federal de Educação a criação de lei específica sobre a educação pré-escolar que não foi operacionalizada. Fica explícito que a criança de 0 a 7 anos não era da alçada do campo educacional, as ações voltadas ao seu atendimento eram da responsabilidade do setor de saúde. No final da década de 1970, organiza-se o Movimento de Luta por Creche e a defesa do caráter educacional das creches foi uma das principais bandeiras desse movimento e dos profissionais dessas instituições (KUHLMANN JR, 2000).

Em 1975, com a criação da Coordenação de Educação Pré-escolar – COEPRE, pelo MEC, as políticas brasileiras passam a dedicar maior atenção às crianças de 0 a 6 anos,

ampliando as prescrições quanto ao seu atendimento. Nesse contexto o lugar ocupado pela creche na década de 1980, particularmente pelos bebês e crianças bem pequenas, é um lugar marginal. Essa questão pode ser compreendida através de alguns elementos apresentados pela Fundação Carlos Chagas, na época, em relatório do projeto *O que se deve saber sobre as creches*, realizado no período de 1982 – 1984. O documento introduz o assunto *creche* como um tema novo a ser tratado no âmbito da pesquisa educacional brasileira e salienta que “apesar da reivindicação por creche ter crescido nos últimos anos o tema ainda não tinha se constituído globalmente como objeto de estudos acadêmicos ou de reflexão política” (FCC, 1984, p. 03). Salienta a ausência de melhor definição dos contornos do tema, ou seja, de uma “constituição mais clara da creche enquanto objeto de estudo” (FCC, 1984, p. 19). E ainda enfatiza que no campo educacional “a creche é um tema marginal em relação a outro tema também marginal, que somente há pouco tempo ganha autonomia que é a pré-escola” (FCC, 1984). Conforme o relatório, até aquele momento, trata-se da creche somente no âmbito de reivindicação, inexistindo diagnósticos sobre tais instituições:

Os trabalhos mais substantivos - de quaisquer naturezas - mesmo a nível de diagnóstico - praticamente inexistem e, mais ainda, não se tinha nem consciência clara sobre as questões pertinentes a serem indagadas: nem nos, da equipe da Fundação Carlos Chagas, nem outras equipes ou grupos. Desse modo, cada questão prática levantada, ou cada problema posto, seja pelos grupos reivindicando creche seja pelas instituições governamentais, não encontrava um acervo conceitual ou de informações capaz de gerar respostas prontas, o que provocava a cada vez, um investimento de tempo na busca de subsídios para respostas (FCC, 1984, p. 21).

Por outro lado, o relatório ainda salienta que o tema *creche* costuma provocar análises e discussões mais críticas e estimuladoras do que o tema *pré-escola*. Este último tem sido tratado, no âmbito descritivo e técnico, e a creche, ao contrário, “por ela estar nas fronteiras da área de educação”, tem sido beneficiada com as contribuições de especialistas de outros campos, como a saúde, a assistência social, sociologia, arquitetura e mesmo integrantes de movimentos sociais, sindicais e políticos (FCC, 1984, p. 19).

A falta de definição sobre as denominações atribuídas ao atendimento da criança pequena torna o panorama difuso. Aquilo que, até a metade da década era entendido como creche, escola maternal e jardim de infância, aos poucos se modifica e recebe outras definições e denominações. Para melhor compreender essa questão é relevante retomar a configuração dessa questão nas décadas anteriores. A partir da década de 1960 surge a expressão pré-escolar, referindo-se à criança, e já na década seguinte passará para educação pré-escolar. Essas questões contribuíram para a imprecisão do tema creche, que vinha se ocupando dos bebês e crianças bem pequenas.

Na década de 1960, o Departamento Nacional da Criança, do Ministério da Saúde, no documento Plano de Assistência ao Pré-escolar⁵⁶, utiliza a expressão pré-escolar referindo-se a um programa voltado à criança de 2 a 6 anos (BRASIL, 1967). Nesse plano do DNCr os bebês de 0 a 2 anos não são citados, não fica claro se eles não são considerados pré-escolares ou se a prioridade do programa não abrange essa faixa etária. O documento retrata o estado atual da proteção da criança de 2 a 6 anos, referindo-se a escolas maternais e jardins de infância. A creche aqui não é citada uma única vez.

Quanto às creches, em 1969, o Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT), a fim de dar cumprimento à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, publica a Portaria nº 1 de 15 de janeiro de 1969, que estabelece normas quanto à instalação de creches em estabelecimento em que trabalhem mulheres, fixando critérios mínimos necessários à manutenção das mesmas e vinculando seu funcionamento à aprovação e fiscalização por organismos competentes.

A partir da década de 1970, o Ministério da Educação passa a utilizar a expressão pré-escola para referir-se à totalidade das crianças de 0 a 6 anos. A creche é inexistente, ou citada raras vezes, nos documentos nacionais do MEC sobre o pré-escolar.

Nos documentos do ministério da Educação, produzidos pela Coordenação de Educação Pré-Escolar - COEPRE, criada em 1975, "pré-escolar" passa a ser "o termo oficial para expressar a faixa etária das crianças de zero e seis anos, independente de se dar ou não qualquer atendimento a essas crianças" (BRASIL, 1975b). Este documento, intitulado "Educação Pré-escolar – uma nova perspectiva nacional" trata-se de um diagnóstico da educação pré-escolar nacional e tinha por finalidade contribuir para a elaboração do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar. Nele, o COEPRE justifica a adoção do termo pré-escolar em função de dois motivos: considerado, à época, "termo universal, adotado por grande parte dos países e consagrado pela UNESCO [...] aceito também por numerosos congressos e organizações internacionais e nacionais" e por ser um termo que "expressa o que antecede a escola como instituição formal de educação". Este documento, também, não faz nenhuma referência à creche.

⁵⁶ Documento obtido através de consulta ao banco de dados do Portal Fundação Carlos Chagas: História da Educação e da Infância.

4.2. Os documentos do MEC: o atendimento ao grupo etário de 0 a 3 anos

O primeiro documento do COEPRE, intitulado *Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-escolar no Brasil* (BRASIL, 1975a), que compõem a coletânea com o propósito de produzir um programa nacional é o único documento, produzido pelo MEC que faz referência à creche, precisamente por oito vezes. E também é o único dos documentos, dentre aqueles que estão abrangidos nesta análise, a referir-se a uma organização do atendimento às crianças contemplando a faixa etária, conforme texto a seguir:

A educação pré-escolar é feita, normalmente, a partir de 2 anos de idade da criança, até aos 6 anos e 11 meses, quando ela ingressa na escola de 1^o grau. No entanto, **há atendimento também, embora em menor escala, antes de 2 anos**. Há as seguintes instituições: as creches atendem crianças de 0 a 2 anos; as escolas maternas atendem de 2 a 4 anos, e os jardins de infância, de 4 a 6 anos (BRASIL, 1975a, grifo nosso).

O documento refere-se à creche como um tipo de atendimento oferecido em menor escala. E a tendência, dos próximos documentos do MEC, caracteriza-se pela ausência de referência à creche e pela prioridade à criança de 4 a 6 anos. Também não foram mais encontradas referências às escolas maternas e jardins de infância. Portanto, *educação pré-escolar* passa a ser a única palavra no vocabulário do MEC.

O II Plano Setorial de Educação (1975 - 1979), do MEC, estabelece que o objetivo da educação pré-escolar é “desenvolver um processo progressivo para atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa etária de 4 a 6 anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio-pedagógica do educando ao ensino regular”. Desse modo, refere-se ao pré-escolar de 4 a 6 anos e assume a educação pré-escolar como preparatória. Já o III Plano Setorial de Educação (1980 – 1985), ampliou essa definição estabelecendo que: “A educação pré-escolar deve, portanto, ser entendida como aquela que se faz antes do ingresso no 1^o grau, independentemente de limite de idade, incluindo-se mesmo a ação sobre as gestantes” e possui relevância pelo seu impacto pedagógico e pela possibilidade de influenciar as condições de nutrição, de saúde e de higiene das crianças e das famílias (BRASIL, 1980). Assim, o documento estabelece que os “aspectos pedagógicos devem estar, obviamente, associados a todos os outros fatores que condicionam o desenvolvimento da criança, particularmente àqueles relacionados a carências sócio-econômicas, tais como nutrição, saúde, emprego e renda”. Novamente, nenhum dos dois documentos cita a palavra creche.

A partir da década de 1980, porém, a expressão educação pré-escolar passa a ser utilizada, também, para referir-se à educação da criança de 0 a 3 anos, ao significar o

atendimento anterior à escolarização obrigatória, sendo referido nos discursos do MEC, educação pré-escolar de 0 a 6 anos, no Parecer do Conselho Federal de Educação, de 1981 (KUHLMANN JR, 2000). O Programa Nacional de Educação Pré-escolar (BRASIL, 1981), conforme acentua Didonet (1992, p.22), teve como principal característica estabelecer “o compromisso oficial e formal com a educação da criança de quatro a seis anos”. O grupo etário de 0 a 3, embora presente como destinatário da educação pré-escolar, não é tratado de forma equânime.

O Programa Nacional (BRASIL, 1981), a despeito do nome, é um documento que “estabelece as diretrizes, prioridades e estratégias para o desenvolvimento de um Programa Nacional [...] e espera que esse Programa possa ser formulado, em curto espaço de tempo, para atender aos direitos fundamentais das crianças”. Ou seja, não é efetivamente um programa, seu papel foi o de impulsionar a criação e expansão de programas já existentes de atendimento à primeira infância. Nesse documento o MEC afirma que o programa deve atender “prioritariamente às crianças das famílias de baixa renda, desde os primeiros meses de vida até o seu ingresso na escola”. E salienta que as formas de atendimento variarão de acordo com as “condições locais, das necessidades das famílias, da faixa etária das crianças”. Além disso, o atendimento será integrado às ações de outros ministérios e órgãos assumindo setores ou faixas etárias.

Nesse programa o MEC (BRASIL, 1981), acentua que a educação pré-escolar passaria a ser considerada a primeira fase da educação. Também assinala que suas decisões basearam-se nos seguintes fatores: a constatação da importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo; as precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira; as consequências negativas dessas privações sobre a vida e desenvolvimento das crianças e a possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar, mediante a oferta de condições que lhes permitam realizar suas potencialidades, crescer e desenvolver-se harmonicamente.

O MEC define, ainda, que sua atuação prioritária situa-se no grupo de crianças de 4 a 6 anos, das famílias de baixa renda “que vivem em precárias condições de alimentação, saúde, estimulação ao desenvolvimento social, cognitivo, emocional e físico” (BRASIL, 1981). Aqui, o MEC estabelece ação de forma supletiva por meio da SEPS/SDE/COEPRE e do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF.

O MEC pontua justificativas para sua opção pela faixa etária de 4 a 6 anos de idades: primeiramente indica que essa faixa etária localiza-se mais próxima da idade escolar, e diante da impossibilidade de atender, a curto e médio prazos, todas as crianças de 0 a 6 anos, faz a

opção de delimitar o grupo que ao qual dará continuidade através da escola regular. Também justifica que a metodologia de atendimento desse grupo etário é mais familiar ao sistema de ensino e por fim, ainda assevera que

o grupo de 0-3 anos necessita de cuidados de conteúdo predominantemente biológico como saúde e alimentação. [...] Esta faixa etária conta com ações e programas desenvolvidos por órgãos do Ministério da Previdência e Assistência Social, como a LBA, do Ministério do Trabalho e do Ministério da Saúde, incluindo o INAN. [...] o grupo de 4—6 anos encontra-se mais desprotegido, entre aquele primeiro e o da escola de 1º grau (BRASIL, 1981).

O documento, ainda enfatiza, que o MEC “prestará sua contribuição aos demais órgãos e setores sempre que necessário ou quando for chamado” (BRASIL, 1981), além de incluir em seu plano de ação a “indicação de conteúdos educacionais para a faixa de 0-3 anos, para subsidiar a ação de outros órgãos e para a faixa de 4-6 anos, para subsidiar a ação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1981).

Outro ponto de destaque, sobre esse período, refere-se à tônica das políticas em vigência, considerando as condições de pobreza da maioria da população infantil, para o que são propostas ações emergenciais a fim de minorar a situação. O documento aponta que, em 1981, a população infantil era de 23 milhões de crianças menores de 7 anos, das quais “70% sofrem insuficiência de meios essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento” (BRASIL, 1981). Desse modo, mortalidade infantil, desnutrição, sub-nutrição, doenças diversas e mesmo “marginalização cultural das crianças” , justificam a adoção de políticas compensatórias e a educação pré-escolar passa a ser visualizada “nos vários níveis da administração educacional - federal, estadual e municipal como um imperativo da maior urgência” (BRASIL, 1975a).

A maioria dessas crianças sofre privações de meios essenciais à saúde, ao crescimento físico, ao desenvolvimento mental, ao equilíbrio emocional, à integração social, determinadas pelo baixo nível socioeconômico das famílias e que estão associadas, também, entre outros problemas, à precariedade de habitação e de higiene, às altas taxas de morbidade e mortalidade, à desnutrição e à fome, ao grande número de crianças abandonadas e ao baixo grau de instrução dos pais (BRASIL, 1981, p. 05).

A respeito dessa abordagem do MEC, Redin (1985, p. 94), pontua que “em certos momentos tem-se a impressão que a pré-escola não só é a solução para os problemas da escola de 1º grau, mas é também a solução para os problemas sociais políticos, econômicos e culturais de toda uma população”.

4.3. Educação pré-escolar como solução para a sociedade brasileira: A compensação de carências como alternativa para a infância pobre

O discurso da compensação de carências de várias ordens é bastante acentuado, nas décadas de 1970 e 1980, e conta com diversos defensores. Um exemplo disso é a análise proposta por Terezinha Saraiva⁵⁷ que acentua a desnutrição e a anemia como “alguns dos graves problemas das crianças pré-escolares provenientes dos ambientes de baixo nível sócio-econômico” que provocam deficiências orgânicas junto a um quadro de ausência de condições sanitárias e de “estímulos sensorio-motores, afetivos, sociais e verbais”. Conforme a autora, juntando esses fatores “teremos um retrato trágico de milhões de crianças brasileiras”. Diante das condições expostas a autora afirma: “penso, como tantos outros educadores, que a educação pré-escolar deve propiciar a compensação delas, a fim de permitir o desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança” (SARAIVA, 1982, p. 05). E defende que o objetivo da educação compensatória não é a “preparação ou prontidão” da criança para a escolarização de 1º grau, através de treinamento ou adestramento” ao contrário, é uma proposta que visa “visa ao desenvolvimento global – e este desenvolvimento pressupõe a compensação desses aspectos que chamamos de carência” (SARAIVA, 1982).

A educação compensatória foi a principal diretriz das políticas educacionais voltadas à criança pequena, a partir da década de 1970, no Brasil. Kramer (1987) enfatiza que nesse período ocorreu uma transposição de programas compensatórios de origem européia e principalmente norte-americana, com suas estratégias ultrapassadas. Segundo Kramer (1987), os programas de educação compensatória, implantados no Brasil, tiveram forte influência norte-americana. Nos países de origem esses programas passaram por alterações profundas em função de questionamentos teóricos e seus resultados práticos insatisfatórios, assumindo novas formas, que no Brasil não foram levados em conta. Kramer (1987, p. 101), assinala que: “A solução proposta para a diminuição das carências é explicitamente a educação compensatória, nos moldes originais em que foi concebida nos Estados Unidos e na Europa”.

Tal proposta fundamenta-se na abordagem da privação cultural e destina-se a população pobre, atribuindo-lhe uma carência cultural (KRAMER, 1982). Essa carência seria a responsável pelo fracasso escolar. Desse modo, a educação pré-escolar é defendida como a solução para os índices catastróficos do Brasil no campo da escolarização. Foi adotada como justificativa para a urgente necessidade de expansão da educação pré-escolar tendo em vista

⁵⁷ Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro (1975 – 1979).

que essa passou a ser defendida como solução para os problemas da pobreza e altas taxas de reprovação no ensino de 1º Grau (KUHLMANN JR, 2000).

Didonet (1982, p. 23) enfatiza as necessidades de atendimento no âmbito de educação, saúde e alimentação à população pré-escolar brasileira, em análise efetuada na década de 1980, o autor estabelece o que para ele seriam as especificidades para as duas faixas etárias – 0 a 3 anos e 4 a 6 anos. Para as primeiras o atendimento através de creche, que ele caracteriza como “ambiente alegre, abundância de estímulos, que provoquem e satisfaçam a curiosidade da criança; que lhe produzam bem-estar físico e psíquico”. Esta seria a proposta para o meio urbano, ao rural, enquanto as creches não chegassem lá, deveria ser providenciado educação, saúde e alimentação executados pelos postos de saúde, onde as mães poderiam receber “orientações práticas e simples sobre o desenvolvimento de seus filhos e como estimulá-los a alcançarem o máximo de suas possibilidades”. Com isso, fica explícito que, seja efetivamente como políticas compensatórias ou não, o foco das políticas voltadas ao pré-escolar, nesse período, eram as questões de ordem alimentar, médica e sanitária.

Didonet (1982) avalia que ao longo da década de 1980, a educação pré-escolar que se encontrava em um relativo abandono vai configurando-se no centro das atenções. Para o autor embora a educação pré-escolar no Brasil já tivesse uma longa história, ainda não tinha adquirido “força, consistência e amplitude necessárias” (DIDONET, 1982, p. 22). Ele ainda acentua, referindo-se a esse momento da política nacional:

Havia, entre alguns entusiastas promotores da educação pré-escolar, uma certa euforia de que ela resolveria alguns dos problemas que as crianças das camadas mais pobres da população enfrentavam no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar decorrentes das privações do meio social em que viviam. Mediante a participação em programas de educação pré-escolar, as crianças teriam maior possibilidade de recuperar atrasos no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e acompanhar as demais crianças nas tarefas escolares. (DIDONET, 1992, p. 20)

Essa ideia será explicitada também por Campos (1979, p. 53)

De esquecido e ignorado, o pré-escolar foi repentinamente colocado sob os holofotes de educadores, sanitaristas, assistentes sociais, jornalistas e autoridades. De início de forma discreta e depois cada vez mais insistentemente, ele tem-se tornado o alvo de inúmeros programas governamentais, projetos de pesquisa, reivindicações de grupos privados, de tal maneira que hoje é possível identificar no discurso e na movimentação que gira em torno desse tema algo que não é mais somente uma preocupação humanitária ou um interesse científico, mas que já se tornou um mito: o mito do atendimento ao pré-escolar, considerado como a solução de todos os males, compensadora de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais de uma população. Enfim, a panacéia universal.

Sintetizando os elementos que marcam a década de 1980, Didonet (1992) acentua que a pré-escola viveu três grandes momentos políticos nessa década: a inclusão no III PSECD como parte essencial da política social e educacional; a elaboração do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1981), pelo MEC e o lançamento do "Programa Primeiro a Criança" (1986), programa este desenvolvido pela LBA que teve uma importância política expressiva por ter sido anunciado a expressão *primeiro a criança* como slogan.

Nesse contexto, com os holofotes voltados para a educação pré-escolar desenha-se, como salienta Redin (1985, p. 93), “a pré-escola da elite e a dos carentes” que terá um acentuado caráter compensatório. O autor ainda destaca, “se fará uma pré-escola carente para as crianças carentes”. A esse respeito o MEC/COEPRE (BRASIL, 1981, p. 06) defende que “é preferível distribuir um pouco para muitos, assegurada sua eficácia, em vez de muito para poucos, o que acentuaria cada vez mais as desigualdades educacionais”. Contudo, enfatiza que

Isso **não quer dizer, em absoluto, uma educação pobre para crianças pobres**, ou uma escola de segundo nível para crianças dos meios carentes, mas a possibilidade efetiva de oferecer a um grande número de crianças um apoio para superar os condicionamentos negativos a que estão submetidas (BRASIL, 1981, p. 06-07, grifo nosso).

Nesse documento o objetivo da educação pré-escolar seria o “desenvolvimento global e harmônico da criança, de acordo com suas necessidades físicas e psicológicas, neste particular momento de sua vida e situada em sua cultura e em sua comunidade”. A educação pré-escolar teria “objetivos em si mesma”, que atenderiam as peculiaridades da faixa etária e seriam adequados às necessidades do meio físico, social, econômico e cultural. Portanto, “confere-se, assim, à educação pré-escolar uma *finalidade em si mesma*, um conteúdo próprio e uma função insubstituível no desenvolvimento da criança” (BRASIL, 1981). Dessa forma, o Plano Nacional afirma que a educação pré-escolar não seria “preparatória”, alterando, assim, no discurso, o teor compensatório que havia estabelecido para a educação pré-escolar em documentos anteriores.

Diante disso, nota-se que a educação pré-escolar, da década de 1980, assume outra compreensão acerca da compensação de carências, que passa a ser defendida como “objetivos em si mesma”. Abramovay e Kramer (1984, p.33), enfatizam que, a partir dessa atribuição, “a pré-escola não cura mais os males educacionais, mas sim os sociais e estes, por tabela, auxiliarão a resolver os educacionais”. As autoras criticam essa postura do MEC em defender uma educação pré-escolar com objetivos em si mesma, seria uma forma de evitar discutir a qualidade da pré-escola.

Embora o MEC assevere não estar propondo uma educação “pobre para crianças pobres”, defende a “simplicidade e baixo custo” e assinala que o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar deve observar as características principais de “métodos e formas não-convencionais já testados e de resultados comprovados”, os quais abrangeriam:

- **utilização, sempre que possível, de espaços físicos existentes** (da rede escolar estadual e municipal e da comunidade, de sindicatos, de clubes, associações e outras instituições);
- organização de **turmas de crianças, por professor, em número maior do que nos jardins de infância tradicionais**, sem prejuízo do relacionamento educador-criança e das atividades pedagógicas;
- **participação da comunidade**, por intermédio dos pais, dos estudantes, monitores, estagiários e outras pessoas;
- aproveitamento da realidade ecológica próxima da criança, como ambiente educativo; de material disponível da comunidade, transformando-o em instrumento de trabalho educativo; [...]
- **ênfase no componente alimentação e nas ações de saúde**, como necessidades mais imediatas e prementes e em atividades físicas e artísticas, [...] (BRASIL, 1981, p. 07, grifo nosso).

Ainda defende que tais características “incorporam valores essenciais da educação pré-escolar, desejáveis em qualquer programa, mesmo os realizados com maiores recursos financeiros” (BRASIL, 1981). O pano de fundo do “novo” Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (1981) reedita, sob nova roupagem o “antigo” Plano de Assistência ao Pré-Escolar (1967), do DNCR, que indica as igrejas para a implantação dos Centros de Recreação, propostos como programas de emergência para atender crianças de 2 a 6 anos, em observância às prescrições do Fundo da Nações Unidas para a Infância - UNICEF⁵⁸. Seu objetivo é “atender as necessidades dos pré-escolares sob diversos aspectos físico e psico-social, evitando que fiquem abandonados ou semi-abandonados” e proporcionar alimentação, imunização e “despertar a sociabilidade” (BRASIL, 1967). Este atendimento seria prestado preferencialmente em espaço cedidos por igrejas e seriam unidades simples, em forma de galpão, com mobília reduzida (o documento cita bancos e esteiras e alguns brinquedos). Inegavelmente a defesa é por uma educação pré-escolar de baixa qualidade voltada para a população pobre.

O cerne dessa concepção começa a ser gestado no início do século XX: “A criança pobre foi vislumbrada como plataforma privilegiada de retórica e de ação, galvanizando propostas direcionadas a categorizá-la ao mesmo tempo em que se regulamentavam e

⁵⁸ Essa instituição, na Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional, realizado em 1965, divulgou a ideia de um modelo de baixo custo para instituições de atendimento à criança pré-escolar voltada para os países pobres.

fiscalizavam os seus fazeres e suas formas de vida cotidiana” (CAMARA, 2011, p. 18). As ideias se repetem e mobilizam essa atribuição salvacionista da educação pré-escolar.

4.3.1. Um projeto de assistência social: A difusão nacional da creche

Essas são as marcas decalcadas pelo MOBREAL e LBA, que foram os órgãos responsáveis pela implantação do Programa Nacional de Educação Pré-escolar no Brasil na década de 1980 (ARCE, 2008). E, no que concerne à creche nesse período, três publicações foram elaboradas, por estes órgãos ou com a sua contribuição, que estabeleciam definições para as creches, são elas: em 1980 o Instituto de Assistência ao Menor lança o documento Programa Creche; em 1981, o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), ao qual a LBA estava vinculada, edita livro de orientação prática, o *Vamos fazer uma creche?*. E o projeto coordenado pelo Mobral, Primeiro a criança produziu as *Orientações básicas para o atendimento em creche* (1988). Esses documentos, seguiram a mesma linha de proposição de ações assistencial-compensatórias a baixo custo. Retratam a tendência da educação pré-escolar da década de 1980. A partir do início da década de 1970, com a necessidade de expansão das creches a rigorosidade cede lugar a propostas simplificadas de atendimento.

O conjunto de indicativos analisados deixa explícito que ao falarmos de creche na década de 1980 é necessário entendê-la como um equipamento social voltado para a assistência à infância pobre que teve suas raízes nas primeiras iniciativas de atendimento aos bebês no Brasil:

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares (KUHLMANN JR, 2004, p. 182).

Essa instituição, a partir do final de década de 1970, ganha outros contornos, caracterizando-se pela simplificação dos recursos. Os novos contornos virão a compor o programa nacional de creches no Brasil que tem em vista “preparar” o “quarto extrato⁵⁹” da população “para se inserir dentro da sociedade organizada” (PINTO, 2002, p. 10). Este programa foi caracterizado pelo responsável pela sua criação⁶⁰ como um projeto de

⁵⁹ O conceito de quarto extrato foi estabelecido por Luiz Fernando Pinto e utilizado para referir-se ao extrato populacional que “vive à margem da Previdência”, ou seja, a “população carente, excluída, fragilizada” (PINTO, 2002, p. 10).

⁶⁰ Luiz Fernando da Silva Pinto, presidente da LBA no período entre 1976 a 1979.

assistência social e não de assistencialismo. Pinto (2002, p. 04) argumenta que a proposta da LBA era assistência social, pois conforme suas palavras “dávamos uma série de cuidados, serviços, utilidades, produtos e a população tinha que nos devolver o compromisso de adquirir novas configurações comportamentais”. Nesse contexto, a creche configura-se como uma instituição, a baixo custo, que visa suprir as carências de todas as ordens das crianças pobres de 0 a 6 anos, onde se expressa a fragmentação de ações institucionais, e com atribuições salvadoras no enfrentamento das condições de pobreza do território brasileiro.

5. O PROJETO MUNICIPAL DE CRECHES E A NOVA CONFIGURAÇÃO DA VIDA SOCIAL EM FRANCISCO BELTRÃO

Este capítulo aponta os desdobramentos das determinações nacionais no âmbito de Francisco Beltrão, efetua, também, detalhamento do processo de criação das creches municipais, destaca características de cada uma e, por fim, analisa a constituição e efetivação do projeto municipal de creches e suas especificidades.

5.1. “Então a gente viu que era de creches que a gente precisava aqui em Francisco Beltrão”⁶¹ – O início do atendimento à criança pequena

As Diretrizes Setoriais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (1980/1983) expressam que as políticas do estado, na década de 1980, concernentes à educação estão alinhadas ao governo federal. Acerca dessa questão Holtz (2008) indica que este documento apresentava princípios e diretrizes em comum com os documentos de âmbito nacional, o III PND - Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985) e o III PSECD - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos (1980-1985), articulando os objetivos da área educacional às políticas econômicas. Tais documentos propalavam o atendimento à população excluída socialmente. Holtz (2008, p. 90) destaca que:

Como uma das principais formas de “conter a pobreza”, a educação ocupava a função de preparação e implementação de mão-de-obra, objetivando a capacitação profissional, sendo tal perspectiva articulada integralmente ao propugnado nas proposições e diretrizes educacionais empreendidas com a Lei 5.692/1971, e as ações e programas propostos através dos Planos Nacionais de Desenvolvimento e os Planos Setoriais para a Educação.

O discurso do compromisso com a pobreza marcou o teor dos documentos políticos no período final do regime militar, no país. No Paraná, a realidade social apresentava-se pouco favorável nesse período, em função dos encaminhamentos políticos e econômicos adotado pelo regime então vigente. Conforme o autor, a educação desempenhou função estratégica para o governo. O processo educativo apresentava-se como necessário para proporcionar a igualdade de oportunidades para a população.

⁶¹ Entrevista com Lourdes Arruda.

Rosemberg (2006), a propósito dessa questão, analisa que durante o período da Ditadura Militar no Brasil há uma compreensão de que a pobreza poderia constituir ameaça à segurança nacional. Com a finalidade de conter tais ameaças, políticas de assistência foram implantadas no período do regime militar. Nesse sentido, a Doutrina de Segurança Nacional incluía o combate à pobreza e a participação da comunidade na implementação de políticas sociais (ROSEMBERG, 2006).

É assim que, expressando os mesmos princípios da tendência nacional, as primeiras iniciativas de criação de creches tiveram início em Francisco Beltrão. As condições de pobreza de parte significativa da população beltronense se sobressaem no final de década de 1970, quando começa a ser gestado o projeto de creches. Esse elemento é ratificado por Lourdes Arruda⁶², primeira-dama e presidente da APMI, na gestão que iniciou a implantação das creches no município, é identificado como a motivação para o início das atividades com as creches:

nós tínhamos uma pobreza muito grande, [...] ali no Entre rios, [...], ali era chamado Vila Piolho, é, era horrível, aqui atrás da delegacia eram uns barracos assim um emendado no outro, lá no Padre Ulrico da mesma forma, aqueles barracos emendados um no outro sabe, pessoas doentes.

Lourdes assinala “*essas mães nos procuravam pra buscar comida, precisavam de tudo [...] a maioria não trabalhava [...] porque elas tinham os seus filhos e com quem elas iriam deixar os filhos pra poder buscar uma melhoria?*”. Conforme sua narrativa foi a partir dessa percepção que sentiu a necessidade de criar as creches, “*foi em função dessa demanda grande de mães desocupadas, não por vontade delas, mas pela situação*”. Conforme já citado, uma das iniciativas da sua gestão, ainda no primeiro ano em que assume a APMI, foi realizar uma audiência com o governador da época a fim de solicitar a instalação de uma creche, que somente viria a se efetivar em 1980.

Um aspecto que necessita ser considerado na análise refere-se à mudança de governo que essa nova gestão representou, Lourdes acentua que: “*quando a gente assumiu foi uma mudança radical, porque há dezesseis anos que a outra política estava mandando, então a gente teve muitas barreiras pra poder entrar, começar*”⁶³. Uma dessas barreiras foi justamente a destinação dos recursos que no período vinham da LBA. Esses recursos eram captados para a região através da Igreja Católica, conforme explica Lourdes, na época, essa

⁶² Gestão do Prefeito João Batista de Arruda (1977 a 1983).

⁶³ O partido do Prefeito João Batista de Arruda nessa primeira gestão era a ARENA – Aliança Renovadora Nacional – que na época reunia os políticos favoráveis ao Regime Militar.

atividade era coordenada pelo bispo da Diocese de Palmas. Ela acentua que “*quando nós assumimos, desde as máquinas para o curso de corte e costura eu precisava devolver porque eles tinham outros interesses*”. Em decorrência dessa situação Lourdes foi a Superintendência Estadual da LBA, em Curitiba, para estabelecer convênio a fim de dar continuidade ao trabalho com o Clube de Mães⁶⁴. Na ocasião, Lourdes afirma ter tomado conhecimento dos outros projetos da LBA, acentua que: “*conversando com elas [equipe da LBA] nós vimos todos os benefícios que a LBA poderia estar trazendo aqui pra Francisco Beltrão, e as creches eram um deles [benefícios]*”.

Zélia Lopes⁶⁵ explicita o panorama que leva a criação das primeiras creches:

*Se falava [sic] muito a palavra menor, em termos jurídicos, e havia uma questão de internação e por questões socioeconômicas, de miséria, de pobreza, se tirava as crianças do seio da familiar, era muito presente isso, inclusive a legislação era assim. [...] Por que que a família – era o questionamento – por não ter condições de sustentar tinha que afastar o filho? As creches vieram como um instrumento pra mudar isso. **Havia uma mudança de mentalidade, de paradigma, de como atender as crianças, e as famílias, muito na questão dos direitos, de modo geral (Grifo nosso).***

Para ela, uma nova concepção do papel do Estado, em relação à família, começa a impregnar o contexto nacional e local. Salienta que, nesse período, a assistência social, assim como, a saúde pública não possuíam o mesmo caráter político da atualidade. Não havia as mesmas garantias do Estado em relação a estes elementos. Programas começam a ser implantados nesses setores sociais, e as creches são disseminadas como um importante programa de assistência à população pobre. Um destaque importante, da análise de Zélia, é que a efetiva motivação para criar as primeiras creches foi mais interna do que externa. Havia programas nacionais que disponibilizavam recursos, mas a compreensão de que o município “*estava se destacando como pólo*” regional foi o fator que impulsionou a adesão a esses programas nacionais que não diziam somente respeito às creches, ou seja, à criança pequena. Abrangiam, um conjunto de “equipamentos sociais”, que efetuavam ações de atenção ao adolescente, de saúde, e outros. Zélia, em sua análise, acentua que: “*Era uma resposta que o governo municipal tinha que dar*” diante de demandas da população.

⁶⁴ Estes Clubes na época e ainda hoje presentes no município tratam-se de associações de mulheres, estabelecidas por bairros, organizadas pela APMI, em que se realizavam cursos profissionalizantes para as mulheres que não possuíam fonte de renda.

⁶⁵ Primeira assistente social do Departamento de Ação Social (DAS) da prefeitura municipal. Atuou, no período de 1984 a 1988, na Divisão de Promoção Social – setor responsável pelas creches municipais. Gestão do prefeito municipal Guiomar de Jesus Lopes – PMDB (1983 – 1988).

A difusão nacional do discurso de valorização da educação pré-escolar coloca-se como um fator importante no período. Este discurso teria encontrado em Francisco Beltrão as condições propícias para ser acolhido. A APMI desempenhou influente papel nas definições de âmbito municipal. Zélia destaca o papel da entidade:

[...] naquela época, a assistência social tinha uma figura muito interessante aqui no sudoeste de entidade, as APMIs. Ela [APMI] tem uma história muito presente, não só em Beltrão, como na região, de estar cuidando da criança. E na época tinha muito cuidado com as crianças, com as gestantes, oferecia cursos.

As APMIs foram disseminadas, no Brasil, na segunda metade do século XX, contando com o apoio técnico e financeiro da Legião Brasileira de Assistência, com ações voltadas à proteção à criança e à mãe. A APMI teve um lugar central nas ações de assistência social no município, em função de sua trajetória que se inicia junto com a independência política do município. Desempenhou o papel de captadora de diversos dos recursos que, especialmente, no período, eram aplicados em ações de assistência social.

Conforme o atual estatuto da entidade, em vigência desde 2006, a APMI é uma associação sem fins lucrativos que “tem por finalidade a proteção e a assistência à maternidade e a infância em geral, zelando pela saúde, o bem estar das famílias carentes, idosos e as necessidades das crianças e das gestantes”⁶⁶. O documento estabelece que os recursos necessários à organização, instalação, ampliação, melhoria e manutenção dos serviços, são obtidos, através de festivais e campanhas para arrecadar donativos e, através de convênios que poderão ser firmados com as três esferas de governo ou doações.

A APMI foi responsável por coordenar e desenvolver ações relacionadas às creches, juntamente com o Departamento de Ação Social – que, mais tarde, viria a ser a Secretaria de Assistência Social – desde a criação da primeira creche em 1980 até a década de 2000, período em que as creches foram transferidas para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. No âmbito financeiro, coube à APMI captar recursos da esfera federal para a manutenção das creches e à Prefeitura Municipal coube a manutenção da estrutura física e admissão e remuneração das funcionárias.

Essa instituição, coordenada pela primeira-dama, responsabilizou-se pela implantação, manutenção e coordenação das creches, captando recursos da esfera federal, que inicialmente seriam provenientes da LBA e após do Ministério da Previdência e Assistência Social. A APMI foi a entidade que efetuou o convênio com a LBA, possibilitando a implantação no

⁶⁶ Estatuto da Associação de Proteção à Maternidade e à Infância – Haroldo Beltrão (Artigo 2º).

município do Projeto de creches que se desenvolveu de acordo com algumas especificidades locais.

Essas especificidades são aqui analisadas tomando como base a referência de Pacheco (2008, p. 175) que afirma que, cada grupo social se apropria dos “signos do campo político” e os “significa” de maneira a “dar-lhes um sentido particular”. Dessa maneira, estes signos não assumem uma “única interpretação universalmente aceita ou aplicável”, são apropriados assumindo especificidades junto a cada grupo a partir dos próprios referenciais desse grupo. Uma das questões a ser destacada no contexto local é que o projeto nacional de expansão de creches, conduzido pela LBA, foi aqui apropriado e transformado no *projeto municipal de creches*⁶⁷. De tal forma, adquiriu contornos particulares, que agregaram características além daquelas propostas pelo corpo conceitual da LBA. Portanto, são encontradas similaridades e diferenças que compõe o quadro do atendimento às crianças beltronenses.

É importante salientar que a LBA desempenhou significativo papel no processo de expansão da educação infantil no Brasil. No que concerne às creches, duas instituições tiveram destaque no Brasil, o Departamento Nacional da Criança – DNCr – e a Legião Brasileira de Assistência – LBA. O DNCr foi responsável, ou ao menos, influenciou as ações relativas à mãe e à criança, no Brasil, desde a sua fundação até o final de 1960, estabelecendo normas para o funcionamento das creches e promovendo a publicação de livros e artigos sobre o tema (KUHLMANN JR, 2000). A LBA teve sua ação mais significativa na área das creches a partir do Projeto Casulo, em 1977 e foi responsável pela efetiva implantação do Programa Nacional de Educação Pré-escolar no Brasil na década de 1980, considerado o maior processo de expansão da educação infantil no país (CAMPOS [et al.], 1995).

Em Francisco Beltrão, APMI e DAS⁶⁸/SAS assumiram, a cada período, algumas funções relativas à coordenação das creches municipais, ora um, ora outro alternam-se nas na

⁶⁷ Esta denominação foi elaborada pela autora da tese para se referir ao processo de criação das creches municipais em Francisco Beltrão.

⁶⁸ João Maria de Andrades que atuou na coordenação das divisões de promoção social e a divisão de desenvolvimento da comunidade do Departamento de Ação Social, no período de 1983 a 1988, durante a gestão do prefeito Guiomar Lopes, contextualiza a criação e atuação do DAS no município: “fomos nós que implantamos o DAS dentro de uma concepção política que não podia ser um departamento de assistência social, porque a assistência social o programa CSU fazia. Mas a nossa concepção era ir além da assistência, era preciso ter uma ação, que compreendia também uma das etapas, além da assistência que é a prevenção. Seria a parte de prevenção, quer dizer, pensar o desenvolvimento da comunidade para que a outra ponta que seria a assistência médico-hospitalar, a assistência com relação às crianças fosse mais focada em suas necessidades. [...] Eram três divisões, a divisão de saúde, a divisão de promoção social e a divisão de desenvolvimento da comunidade. [...] O desenvolvimento da comunidade trabalhava com o fomento e apoio as associações de moradores e os grupos de produção na zona rural e organizações das comunidades e assim por diante, né... No sentido de geração de renda, coisas dessa natureza, existia o desemprego acentuado. E o departamento de promoção social, que se chamava promoção social, porque você tem que promover a vida social, ela não acontece por si só. É papel do poder público promover isso. Aí **dentro da divisão de promoção social estavam vinculadas as creches**, na época exatamente com o nome de creche” (grifo nosso).

coordenação das ações e das práticas nestas instituições. Ao longo do processo, é possível perceber a atuação de uma e outra organização. Nota-se que essas diferenças correspondem às gestões, de cada um dos períodos, apresentando-se uma combinação de ação das pessoas e do conjunto de concepções presentes sobre as creches, incluindo aquelas provenientes das esferas federal e estadual.

Inicialmente, na primeira gestão em que tiveram início as creches, a APMI teve papel central. Conforme explicita João de Andrades⁶⁹, sobre a assistência social no município: até 1983 basicamente a assistência social era efetuada pela APMI. Desse modo, a APMI iniciou as primeiras creches e coordenou essas instituições, conforme expresso por Zeneide:

Só tinha a dona Lourdes Arruda [presidente da APMI]. Ela fazia tudo, ela fazia planejamento, ela fazia tudo. [...] E a dona Lourdes fazia todo o planejamento, não sei se a Leo naquela época já não ajudava a dona Lourdes, [...] mas tinha alguém que auxiliava ela, fazer o planejamento das meninas, elas tinham planejamento.

Na mudança da administração municipal, ocorrida em 1983, houve uma alteração de papéis, foi criado o DAS que assumiu mais efetivamente a coordenação das creches contando com a colaboração da APMI. Como expressa Salete, em relação a este período: “na prática mesmo era o DAS quem colocava as normas, quem acompanhava de perto era mais o DAS”. João de Andrades confirma essa alteração de papéis afirmando que

Quando nós assumimos a prefeitura de fato quem tocava as creches era a APMI. [...] Assim que nós assumimos, nós chegamos a um entendimento com a APMI. Passou a ser definido os papéis [...]. E ela continuou fazendo o convênio que era a forma legal de fazer o convênio para o funcionamento das creches, mas ela repassava, a parte... quem fazia a gestão da parte financeira dos convênios era a minha divisão. [...] quem fazia toda a destinação dos recursos era a prefeitura, a APMI apenas repassava o dinheiro [...].

Ele acrescenta que durante essa administração as duas organizações atuaram de forma conjunta, cada uma com um conjunto de atribuições relativo às creches. Ele justifica que a mudança ocorreu em função do vínculo empregatício das funcionárias das creches era efetuado pela prefeitura municipal: “nós tínhamos hierarquia sobre elas, então facilitava todo o funcionamento das creches porque era dentro do mesmo órgão. Então era muito mais fácil do que a APMI tentar fazer a gestão”. João de Andrades ainda assinala em relação à APMI que:

⁶⁹ Coordenador das divisões de desenvolvimento da comunidade e divisão social, do DAS (1983 a 1988).

Ela não era tirada, ela se sentia parte do processo. Era um acordo porque nós tínhamos equipe técnica e eles não tinham, era uma equipe de voluntários [...]E naquele tempo a presidência era da primeira-dama e a primeira-dama tinha bem clareza que a prefeitura tinha que tocar o programa das creches, ela repassava os convênios.

Zélia, assistente social do DAS, durante essa gestão, assinala que havia uma interferência da APMI. Ela explica que as senhoras da diretoria da entidade, sentiam-se responsáveis pelas creches, *“elas faziam essa interferência. Mas a cobrança era muito mais comigo, mas também elas tinham a liberdade de ir direto lá, porque elas se sentiam donas. Ela⁷⁰ se sentia na obrigação, nesse direito, esse era o papel dela”*. Um exemplo disso é assinalado por Marlene, coordenadora da creche do bairro Cango no mesmo período, que acentua a interferência da APMI em relação às vagas nas creches: *“Era bastante procura. E quando a gente estava cheio não tinha mais como pegar [matricular as crianças]. Mas às vezes eles iam direto na Angelina [presidente da APMI no período] e aí ela ligava e dizia “Marlene dá um jeito de colocar [as crianças]””*. E ainda são sinalizados nas atas da entidade, referentes a esta gestão, a aquisição de materiais para as creches, como por exemplo, a compra de “agasalhos para as 385 (trezentos e oitenta e cinco) crianças que frequentavam as quatro creches da cidade” (Ata nº 004/86 18 de abril de 1986, fl. 02).

Na gestão seguinte, do prefeito Nelson Meurer (1989 - 1992), em que Leci Meurer, primeira-dama, assume a presidência da APMI, novamente a entidade retoma a coordenação das creches. Salete, que havia iniciado, durante a gestão anterior, expõe que nota essa mudança, indicando que *“mais tarde sim, aí começou a APMI, isso na administração do Meurer”*.

Leci assinala que acompanhava de perto o funcionamento das creches, ela acentua que *“passava semanalmente em todas as creches e almoçava uma vez por semana nas creches, [...] Isso eu fazia toda a semana. Porque aí eu tinha um acompanhamento, via como as crianças eram tratadas, como estavam as refeições das crianças, se estava a contento”*. Ela salienta a atuação da entidade, sob sua presidência, na aquisição de materiais para as creches e acentua: *“a gente procurou melhorar muito e pintamos todas as creches e fizemos reformas nas creches. Então a gente entregou pra outra administração as creches em dia”*.

Desse modo, quando a outra gestão assume, quando ocorre o retorno de Lourdes Arruda para a presidência da APMI⁷¹, a entidade mantém a centralidade na coordenação das creches. Silvana Savi, professora da rede municipal de ensino, que foi nomeada diretora de

⁷⁰ Zélia faz referência a Angelina Lopes, primeira-dama e presidente da APMI no período.

⁷¹ Segunda gestão do prefeito João Batista de Arruda – PFL (1993 a 1996).

uma das creches em 1994, indica: “*Era mais a APMI mesmo, tudo vinha de lá. [...] Reuniões, estudos. Era com elas*”. Identifica-se a constituição de uma equipe de trabalho para atuar junto às creches e as suas funções: “A professora Marli Lenocho como Economista Doméstica vai trabalhar com a parte de nutrição, higiene e as famílias, a professora Leonilde Rios fará o trabalho de supervisão e orientação pedagógica com planejamento de atividades da área, Dalva atenderá a parte de aquisição de material permanente, alimentos e problemas com funcionários (Ata nº 003/93 16 de fevereiro de 1993, fl. 58-59).

Essa gestão é identificada, pelas profissionais das creches, como o momento em que a APMI passa a acentuar a organização pedagógica das creches. Esse movimento teve início na gestão anterior, mas foi acentuada nesta gestão, como refere Ana Ilia “*a Leo [...], ela cobrava muito a gente. Nossa!*”, referindo-se à orientadora pedagógica da APMI. A partir daí, tiveram início mudanças que incluíram a ação conjunta com a secretaria de educação, atendendo já às definições da LDB 9.394/96. A gestão seguinte⁷² apresenta essa característica de integração das secretarias com a entidade. Conforme anotado em uma das atas da APMI, que registra reunião da associação com as profissionais das creches, consta que o secretário da Ação Social, presente à reunião, informa “o novo método onde APMI, Ação Social e Secretaria de Educação farão um trabalho unido” (Ata nº 001/97, 06 de janeiro de 1997, fl. 11-12).

Quando Lourdes Arruda assume, pela terceira vez, a presidência da APMI⁷³, e na ocasião assume, também, a Secretaria de Assistência Social, conjuntamente, é realizada a transferência das creches da administração da APMI e Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação. Leonilde enfatiza que, ainda por um tempo, a APMI permaneceu como uma das mantenedoras financeiras das creches e a Secretaria foi gradativamente assumindo a responsabilidade pela coordenação das instituições:

Aí foi todo um processo da secretaria da educação encampar a idéia, ir atendendo as creches... Foi um pouco difícil, não entendiam que lá dentro da APMI já era educação, porque eu tinha a parte da educação e estava lá e tinha mais gente junto comigo. Já havia uma equipe que era pedagógica e que era ligada à educação, só estávamos cedidas ali. Mas aí foi indo, foi indo, elas queriam levar pra dentro da secretaria, não mais lá na APMI, aí foi uma outra equipe que assumiu lá, [...] aí então fomos desmembrando... Claro, trabalhamos em conjunto muito tempo ainda e foi indo... [...] Aí elas começaram com aqueles outros processos de treinamento e tal... aí fomos se desvinculando dessa parte.

⁷² Segunda gestão do Prefeito Guiomar Jesus Lopes (1997 a 2000).

⁷³ Durante o período de 2001 a 2012 Lourdes Arruda foi presidente da APMI e Secretaria da Assistência Social – Gestões do Prefeito Vilmar Cordasso (2001 a 2004 e 2005 a 2008) e gestão do prefeito Wilmar Reichembach (2009 a 2012).

Percebe-se aí a gestão das creches municipais, efetuada por essas diferentes organizações, de diferentes maneiras, conforme os delineamentos políticos, mas também, questões pertinentes à equipe específica que assumia.

Buscando a gênese da criação da primeira creche no município, tem destaque o papel pioneiro de Lourdes Arruda, em trazer a ideia para o município e para a região sudoeste. Esse fato é constatado em sua própria narrativa, assim como de diversas outras profissionais, Como se refere Elizabete, monitora de creche: *“claro que isso precisa de alguém que tenha interesse na coisa e a dona Lourdes era muito assim... ela tinha noção, tinha visão”*.

Essa questão necessita ser entendida considerando-se um conjunto de fatores. Há efetivamente o aspecto marcante do pioneirismo na memória coletiva do município e Lourdes Arruda teria passado para a condição de pioneira, no discurso local. É necessário compreender a criação das creches não como uma iniciativa centrada em uma pessoa, ou mesmo em uma instituição, e sim como prática produzida por um conjunto de elementos de ordem social, econômica, política, que se inter-articulam e compõem-se como dimensões da cultura de um tempo e de um lugar. Nesse sentido, Chartier (2003, p. 18), explica que “não existe prática que não se articule sobre as representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de tal existência – um sentido inscrito nas palavras, nos gestos, nos ritos”, todas as práticas sociais, sejam elas econômicas, políticas, etc “todas são ao mesmo tempo “culturais”, já que traduzem em atos as maneiras plurais como os homens dão significação ao mundo que é seu”. É sob esta perspectiva, a da cultura que a história cultural nos ensina olhar as múltiplas dimensões da vida humana.

Para compor a análise, é relevante observar o teor das políticas em vigência, das quais se destacam dois elementos significativos: o discurso do menor carente, que centraliza os indicativos políticos nacionais, prescrevendo ações em relação ao grupo populacional de baixos recursos financeiros. Assim a implantação das creches em Francisco Beltrão alinha-se aos propósitos nacionais de combate à pobreza, explicitado na análise já efetuada neste capítulo. E, por outro lado, visualiza-se um movimento em prol dos direitos da população, expresso nacionalmente, por exemplo, no Movimento de Luta por Creche. Cada um desses elementos teria desempenhado um papel significativo na produção da aceitação social da creche em Francisco Beltrão.

É importante considerar que o final da década de 1970 e a década de 1980 configuram-se com um período de efervescência da ideia dos direitos sociais, e as reflexões sobre o papel do Estado. Acerca dessa questão Oliveira [et al.] (2003, p. 21) assinalam que “nos grandes centros urbanos, a reivindicação popular por creches intensificou-se e adquiriu

conotações novas”, movimentos populares de luta por creches e movimentos feministas coordenam as reivindicações e neste cenário “a creche tornou-se um direito do trabalhador”. Essa ideia assume lugar, gradativamente, nos diversos contextos, em âmbito nacional. É desse modo que a nova configuração da vida social no município conjuga-se aos fatores que propiciaram as condições de aceitação e conformaram novas necessidades onde a creche estava inserida. A esse respeito João de Andrades contextualiza que:

Então quando a Chapecó⁷⁴ se instalou aqui, existia essa necessidade que precisaria de mão de obra feminina na produção. É uma ideia. E também coincidiu com os primeiros conjuntos habitacionais que também traziam junto a necessidade de creches, [...] era Cohapar⁷⁵, mas a Cohapar trazia a ideia de ter vinculada uma creche e uma associação de moradores, então acho que esses dois fatores, as indústrias, porque até então existia as madeireiras em que a mão de obra era quase que exclusivamente masculina e a construção dos primeiros núcleos habitacionais que foi ai vinculado ao CSU.

A creche, cada vez mais, passa a ser difundida como uma instituição importante no contexto social e cultural, especialmente junto à população de menor renda ou mesmo sem renda. Ela vai ao encontro das necessidades da mulher que trabalhava fora de casa, bem como, das famílias que vivem sob condições precárias, sem ter o mínimo para atender as necessidades de alimentação de seus filhos. Essa concepção é enfatizada por Luiz Fernando Pinto, que se refere ao projeto da LBA no Brasil, como a *creche pobre*. Ele salienta que foi um projeto “em que a família pobre teve o maior interesse [...] teve uma brutal atratividade com os carentes”, funcionando como uma “isca para trazer toda a família” para a creche, com isso, possibilitando a educação da família toda e a conseqüente modificação de suas condições de vida (PINTO, 2002, p. 03). Portanto, ele acentua que se trata de um tipo de projeto que interessa diretamente à população, daí pode-se depreender que por isso encontrou, em Francisco Beltrão, as condições para se efetivar.

⁷⁴ Empresa regional de produção de alimentos frigoríficos, com ênfase na produção de frangos, posteriormente passou a ser uma unidade da Sadia S. A. (empresa brasileira com a mesma finalidade). Atualmente faz parte do grupo Brasil Foods.

⁷⁵ Companhia de Habitação do Paraná, atua na execução dos programas habitacionais do Governo do Estado do Paraná.

5.2. Apontamentos sobre a história das primeiras creches no município

Em 1980 foi criada a primeira creche em Francisco Beltrão. A creche foi implantada junto ao Centro Social Urbano⁷⁶ Nice Braga⁷⁷, que havia iniciado recentemente seu funcionamento. Suas atividades principais são o atendimento na área da saúde, a Guarda Mirim, cursos para mulheres, através do Clube de Mães e a creche que funcionou anexa ao CSU (CMEI NICE BRAGA, 2008). A creche, atualmente, denominada Centro Municipal de Educação Infantil Nice Braga⁷⁸, dividia espaço com o atendimento a adolescentes e adultos (CMEI NICE BRAGA, 2008). A Figura 4 retrata a sala do berçário e permite perceber que era uma sala pequena, porém, houve um planejamento para sua organização (pintura das paredes, cortinas, berços padronizados). Já a Figura 5 retrata a turma de pré-escola e mostra que esta turma já não possuía as mesmas condições do berçário, pois era um espaço compartilhado com os adultos que realizavam curso de capacitação no CSU.

Antes de iniciar as atividades da creche Lourdes ressalta que realizou uma visita a algumas creches do município de Maringá, para conhecer a estrutura e o funcionamento. A entrevistada diz que iniciaram com 11 crianças e no mês seguinte já haviam 30 crianças. Sobre o início das atividades da creche Nice Braga, Leonilde Rios⁷⁹ explica que:

*[...] fomos atendendo as famílias que realmente viviam em situação de risco, calamitória mesmo. **Então quem vinha pra creche eram as crianças que estavam passando por dificuldades de saúde, de nutrição, principalmente as desnutridas, eram as que a gente buscava na época. Nós tínhamos umas vilas assim muito precárias, e a gente foi em busca de atender essas famílias e trazer pra creche (Grifo nosso).***

⁷⁶ O Centro Social Urbano foi um projeto de âmbito nacional, que através do Decreto nº 75.922/1975 criou o Programa Nacional de Centros Sociais Urbanos – CSU – que previa a instalação destes centros com a finalidade promover a integração social das populações circunvizinhas aos equipamentos e por meio de seu envolvimento em atividades comunitárias, nas áreas de educação e cultura, saúde e nutrição, desporto, trabalho, previdência e assistência social, recreação e lazer. Os CSUs foram implantados em diversos municípios brasileiros no período entre 1975 e 1984 (BORBA, 1991).

⁷⁷ Recebeu esse nome em homenagem à primeira-dama do Estado do Paraná no período (esposa do governador Ney Braga – 1979 a 1982).

⁷⁸ Criado e instalado em 1994 e regulamentado pelo Decreto Municipal nº 451 de 15 de Setembro de 1995 (CMEI NICE BRAGA, 2008).

⁷⁹ Coordenadora pedagógica do CSU na época e durante as gestões seguintes de Lourdes Arruda foi coordenadora pedagógica da APMI.

Figura 4– Creche Nice Braga – Turma do berçário



Monitora Laura Jung e Educadora Infantil Cleusa Strapazzon Fernandes, 1981.
Fonte: Acervo pessoal Cleusa Strapazzon Fernandes.

Figura 5– Creche Nice Braga - Turma Pré-Escola



Fonte: Relatório de atividades APMI, 1980-1981.

Lourdes Arruda e Leonilde Rios assinalam que houve certa resistência das famílias, das entidades sociais e da Igreja Católica, no início das atividades. *“No começo foi uma dificuldade, as mães pensavam que nós estávamos tirando as crianças delas, não era aquela busca para atender, e nós tínhamos que trabalhar com essas mães para que elas também se qualificassem, pra trabalhar fora”* (Leonilde). Lourdes explica que, posteriormente, à medida que a ideia começa circular pela cidade, e as famílias passam a compreender que efetivamente não era uma política que tinha em vista *“retirar as crianças do convívio familiar”*, ao contrário, se propunha a melhorar as condições das famílias, as creches começaram a ser uma demanda da própria comunidade. Leonilde, também, assinala dificuldades em relação à falta de experiência da equipe inicial, composta de voluntárias num primeiro momento. A fotografia a seguir apresenta o registro do início do funcionamento da turma do berçário com voluntárias (Figura 6).

Figura 6– Sala do Berçário Creche Nice Braga – 1981



Fonte: Relatório de atividades da APMI, 1980-1981.

Leonilde narra que as crianças choravam, não se adaptavam

[...] a realidade era bem difícil, de conquistar essas crianças e elas aceitarem essa mudança e as famílias. Mas, quando elas viram, as mães viram que foi bom foi crescendo, foi crescendo, o atendimento, chegou um tempo que só lá já não[...] naquele espaço que tínhamos já não era suficiente, daí foram se expandindo as creches.

Nesse contexto, a primeira creche inicia suas atividades no município com um enfoque no atendimento à pobreza, juntamente com um conjunto de ações de assistência, que vieram com a criação do primeiro Centro Social Urbano, tal como Leonilde acentua: *“Eu sei que ali naquele Centro Social que eu te contei, pensa na quantidade de óculos, de cadeiras de roda, de aparelhos de surdez, que a gente conseguia trazer pra população. E eram cursos de todas as áreas”*.

Esse aspecto remete à análise de que no percurso de consolidação das creches e já em sua chegada no Brasil, a creche adquire características peculiares que a diferencia do contexto europeu. Enquanto lá é proposta em nome da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui assume o caráter de atendimento educativo assistencial, com caráter filantrópico. Como acentua Souza (2011, p. 262) foi marcada pela ideia do “não direito das próprias crianças e suas famílias e oferecida fora do âmbito formal de ensino”. A autora ainda salienta que “as marcas dessa história terão duras repercussões e permanências para a creche no tempo presente” (SOUZA, 2011, p. 262). Desse modo, no Brasil, a ideia que predominou foi a de favor aos pobres, enquanto que na Europa é veiculada como um direito das mulheres. O projeto de expansão da educação pré-escolar no Brasil efetuado na década de 1980 acentua essas características.

O documento Programa educação infantil nas creches – normas técnicas, administrativas e pedagógicas (APMI, 1994, p. 05), elaborado pela APMI, assinala, em seu histórico, que o início do atendimento em creches, no município, teve em vista “propiciar condições favoráveis ao bom desenvolvimento da criança [...] e oferecer as mães, oportunidade de exercer um trabalho fora de casa para aumentar a renda familiar”. Diante dessas necessidades da comunidade outras instituições foram criadas. Lourdes Arruda afirma que, ainda, sob sua presidência, a APMI inicia as atividades da creche Lea Camilotti, localizada no bairro Entrerrios (atualmente bairro Luter King)⁸⁰, conhecida como Vila Piolho, na época. Iniciam também as atividades da creche do bairro Congo, que viria a ser denominada de Maria Helena Vandresen e, ainda, outra no bairro Industrial em uma casa alugada, todas em sedes provisórias. Duas delas foram, logo a seguir, desativadas e não há informações sobre o período exato de funcionamento, ou mesmo, outras informações sobre seus profissionais. Destas, somente a Creche Maria Helena Vandressem, atualmente CMEI Pequeno príncipe, que iniciou no bairro Congo, permaneceu ativa.

⁸⁰ Local onde atualmente está localizado o Hemocentro de Francisco Beltrão na Rua Marília, Bairro Entrerrios.

Lourdes indica que Lea Camilotti iniciou no espaço que havia pertencido a uma escola, após a construção do prédio novo da escola a estrutura antiga foi aproveitada para a creche e indica que a administração posterior fechou a creche e analisa que *“muitas crianças do Entrerrios iam para a Cango, talvez por isso eles fecharam a Lea Camilotti”*. João de Andrades, que foi coordenador das divisões de desenvolvimento da comunidade e divisão social, do DAS, no período de 1983 a 1988, refere que na ocasião em que assumiram a administração do município havia em funcionamento além da creche Nice Braga, a creche do bairro Entre Rios, *“que era uma antiga casa de madeira, uma antiga escola que funcionava em condições precárias, muito precárias, então foi desativada essa creche do entre rios e construída [...] a outra creche, que foi a creche do bairro Cango”*.

A creche do bairro Cango, teria funcionado, até a mudança para a sede permanente, em 1983⁸¹, junto a Escola Municipal Frei Deodato, situada no mesmo bairro. Em relação à construção da estrutura física permanente onde se instalou a creche, João faz referência que *“essa estrutura já estava em andamento quando da minha entrada na prefeitura. Já estava em construção. Ela foi finalizada, reajustada”* e com isso fizeram a transferência da creche que funcionava no bairro Entrerrios para o bairro Cango.

[...] colocamos em funcionamento dentro de uma concepção que seria de funcionamento de creche, ajustando o numero de crianças, ajustando, na época não eram professoras de educação infantil, eram monitoras, porque não pertencia... era da secretaria de ação social. Então a Ação Social não teria professores, teria monitores. E daí foi construído já um refeitório adequado.

Conforme Maria Evandina, uma das profissionais da instituição, *“esse prédio [...] não era pra ser uma creche. Era pra ser um Centro Social Urbano”*. É possível que o projeto inicial fosse repetir a realidade da Creche Nice Braga, creche e centro social urbano dividindo espaço. Contudo se o centro social urbano não funcionou porque julgaram que era mais importante ocupar a estrutura para a creche ou simplesmente isso ocorreu pela impossibilidade, em função de outros fatores, de implementar um centro social urbano, não foram localizados dados a este respeito.

A creche que iniciou sob a denominação de Lea Camilotti, mudou de sede em 1983, gestão do pref. Guiomar Lopes. Não há informações oficiais sobre o início do funcionamento dessa instituição, contudo, Lucir, uma das primeiras profissionais que atuou nesta creche no cargo de monitora, iniciou suas atividades na creche no ano de 1982, conforme dados de sua

⁸¹ Duas das entrevistadas, Marlene e Juraci assinalam que a creche já estava na sede própria no ano de 1983, elas recordam do ano, pois este foi o ano de uma grande enchente no município e a creche logo que iniciou as atividades no prédio novo foi atingida pela enchente.

carteira de trabalho que foi assinada em 14/10/1982. Lucir recorda que trabalhava em um colégio particular, como auxiliar em uma turma de educação infantil, pré-escola, e foi convidada por Lourdes – que conforme os relatos de Lucir, na época era uma das sócias da escola – para trabalhar na creche municipal já em funcionamento no bairro Entre rios, *“aí eu fui trabalhar nessa creche, essa creche era uma escola, o prediozinho, era uma escola”*, que já estava em funcionamento e ela não soube precisar há quanto tempo.

Assim, duas creches foram transformadas em uma. A creche do bairro Congo, que teria funcionado por um período, junto à escola, após a conclusão das obras de sua sede permanente ela teria sido unida à antiga creche Lea Camilotti, do bairro enterrrios. E predominou o nome Maria Helena Vandresen, que era a denominação já utilizada no bairro. Marlene, coordenadora da instituição no período de 1983 até 1988, afirma que era a maior creche no período, atendia em torno de 120 crianças, provenientes de diversos bairros da cidade:

A gente pegava crianças do Horto. Vinha uma combi do horto que levava as crianças. De manhã cedo eu ia junto, primeiro era uma ambulância velha e depois era uma combi que pegava as crianças desde aqui do bairro Nossa Sr^a Aparecida, [...] pegava crianças da Congo, as de mais longe a gente levava. Levava de manhã e de tarde trazia. E os lá de perto iam a pé. [...] o berçário sempre estava cheio.

O transporte escolar foi uma função que a administração municipal realizou durante a década de 1980 para possibilitar o acesso das crianças dos diferentes bairros da cidade às creches então existentes. João de Andrades salienta que em sua atuação *“fortaleceram [...] uma atividade que já existia que era o chamado transporte das crianças pra creche”*.

No processo de criação das creches predominou o improvisado de espaços físicos, foram utilizados espaços alternativos como pavilhões de festas de igrejas ou associações da comunidade. A creche do bairro São Miguel é um exemplo dessa questão, iniciou em um pavilhão de igreja:

O Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel entrou em funcionamento em novembro de 1983, sendo uma das mais antigas creches do município, uma conquista da comunidade junto à administração municipal. [...] Não possuindo estabelecimento próprio, instalou-se no Centro Comunitário da Capela São Sebastião de Bairro São Miguel, atendendo inicialmente 50 (cinquenta) crianças carentes, [...]. Em 1985 a Instituição entrou em funcionamento em seu prédio próprio, onde atualmente encontra-se localizada (CMEI CARROSSEL, 2008).

A creche do bairro São Miguel funcionou em torno de dois anos no espaço improvisado, Noeli descreve que era um *“antigo pavilhão de madeira, [...] um salão de baile.*

[...] tinha os bercinhos colocados em cima do palco e a gente não tinha salas”, rememora Salete. Ana complementa, recordando que “quando faziam baile a gente tirava todas as coisas, as caminhas, [...] os bancos, guardava tudo lá dentro, depois a gente botava de volta”. Salete pondera: “digamos que não era um local muito adequado, mas era o que se tinha”. Nesse espaço físico foi improvisado o atendimento às crianças, Noeli salienta: “a gente iniciou ali, seria com três turmas, mas que resumia em duas porque não tinha, na época, professor, monitor, monitor só tinha poucos e aí ficou a turma dos grandes, que a gente falava, e o berçário”.

Em 1985, é inaugurada a sede permanente da instituição, sobre ela, João de Andrades assinala que: *“a primeira creche planejada na minha divisão e estudada por nós a planta e se tornou um modelo, inclusive pro estado do Paraná, já com uma nova estrutura, um novo entendimento do espaço para a criança”.*

Salete, que começou no cargo de monitora quando a creche iniciou seu funcionamento, recorda o cenário de criação dessa creche, acentuando os acordos políticos entre entidades e personalidades da época. Ela afirma que *“para que a creche viesse a funcionar foi feito um acordo que a igreja emprestaria o pavilhão, pra poder funcionar ali dentro, porque não tinha o prédio, um lugar específico pra isso né, até que a prefeitura conseguisse construir um local”.* Salete indica que, conforme memória de sua mãe, *“foi em período de campanha política, acho que numa reunião foi colocada alguma coisa decerto da necessidade”* e a partir daí um dos candidatos a vereador do mesmo partido do prefeito eleito teria “agilizado” a proposta na prefeitura.

João sinaliza que efetivamente a iniciativa partiu da comunidade do bairro, *“o bairro São Miguel tinha uma associação de moradores bem atuante, eram parceiras das atividades”* ele salienta que se tratou de um movimento de mobilização social por direitos básicos para a comunidade, *“foram juntos nessa discussão o posto de saúde e a creche construídos, inclusive em locais próximos, mais ou menos nos mesmos períodos, colocados em funcionamento no bairro”.*

Na gestão do mesmo prefeito foi criada outra creche, no bairro Pinheirinho, entre 1985 e 1986⁸², atualmente denominada CMEI Marli Abdala. Também iniciou seu funcionamento em local provisório, no pavilhão da Associação de Motoristas São Cristóvão, onde

⁸² Quanto à criação desta creche não há informações que assegurem a data de sua criação, sobre isso o PME (2007) demarca 1990, contudo diversas fontes orais, incluindo uma das primeiras diretoras da instituição, Zeneide, a assistente social responsável pelas creches na gestão de 1983 a 1988, dentre outras, assinalam que ela teria iniciado em 1985 ou 1986.

permaneceu cerca de quatro anos. Zeneide, que trabalhou na creche como coordenadora, conta que

tinha o berço que era atrás de um balcão [sic] grande, assim tinha um espaço bem grande dividido e era todos os bercinhos assim, tinha o armário de fralda o trocador era em cima do balcão mesmo. Então era tudo improvisado, mas tinha tudo, tudo o que ia pra uma creche ia pra outra.

Ela ainda acrescenta que houve “*um temporal muito terrível, a gente quase morreu, era no pavilhão, tivemos que escapar para debaixo das mesas, foi bem terrível*” e acrescenta que “*ai logo eles providenciaram a creche nova*”. Ela salienta que a construção do prédio “*foi bem enrolada*” e num certo momento a “*Sadia assumiu e terminou*” a obra.

Cada uma das instituições teve um histórico de condições diferenciadas. A primeira teria sido uma instituição piloto, tanto que as primeiras profissionais contratadas para atuar nessa instituição possuem algumas especificidades; para o berçário foi contratada uma auxiliar de enfermagem⁸³, para o maternal foi contratada uma professora, com formação no Curso Normal e, na turma de pré-escola, atuou uma professora do projeto Mobral, que trabalhava meio período com as crianças e após o final do projeto no município foi contratada, como monitora. Já as outras creches não tiveram essas mesmas características, contudo como assinala Zélia, responsável pelas creches de 1994 até 1997, “*eu tinha uma preocupação que essa coordenadora tivesse ligação com a área da educação*”. A exemplo disso, Marlene, Zeneide e Juraci foram coordenadoras nesse período, possuíam respectivamente a seguinte formação: 2º grau completo (ensino médio); Graduação em Economia Doméstica e Magistério (Curso Normal). Isso indica que efetivamente as profissionais que ocuparam o cargo de coordenadoras de creche possuíam um nível de formação mais elevado que as demais profissionais.

Nesse breve histórico, é possível perceber as características predominantes da política de expansão de educação infantil em vigência no período, onde a lógica do baixo custo era a tônica central, “distribuir um pouco para muitos” em prol do combate às desigualdades (BRASIL, 1981). Ao mesmo tempo em que essas instituições iniciam seu funcionamento em condições físicas precárias e com recursos humanos pouco qualificados há a preocupação, já no início do funcionamento das instituições, em providenciar uma estrutura física permanente e adequada às necessidades. Assim como, a falta de qualificação era ao mesmo tempo acompanhada de uma preocupação de que a coordenação das creches fosse efetuada por

⁸³ Laura atuava no hospital como auxiliar de enfermagem, contudo sem formação acadêmica para exercer a atividade.

pessoas com alguma qualificação. Isso ratifica o argumento de que para além da execução do projeto da LBA, em Francisco Beltrão/PR, ocorreu a efetivação de um *projeto municipal de creches*, que adquiriu contornos pela inclusão de recursos financeiros, estruturais e humanos da parte da administração pública e, simultaneamente, pela mobilização da comunidade em prol da expansão do projeto de maneira que pudesse abranger maior número de localidades.

5.3. A participação da comunidade na criação das creches no município

Zélia refere que quando assumiu em 1984, havia duas creches funcionando e a demanda por mais duas, nos bairros São Miguel e Pinheirinho, que foram efetivamente operacionalizadas. Zeneide, monitora e diretora de creche, também ratifica que o processo de expansão das creches ocorreu a partir da demanda da comunidade. Expressa que: *“eles percebiam que as mães tinham que trabalhar, que cada vez estava mais difícil só um trabalhando. Ai as mães se queixavam no rádio, se queixavam pras autoridades que não tinha creche em Beltrão”*. Portanto, embora em Francisco Beltrão não tenha havido um movimento formal de reivindicação por creches, como em diversos outros contextos do país, existiram iniciativas da comunidade. Não é possível identificar, por falta de fontes, se esse movimento é posterior ou anterior à criação da primeira creche. As indicações localizadas sobre a mobilização da comunidade por creches indicam ser posteriores à criação da primeira instituição no município. E provavelmente estão relacionadas às questões vividas em âmbito nacional de abertura política e mobilização pró-Constituinte.

João de Andrades também acentua que a criação das novas creches foi impulsionada pela mobilização das comunidades, representadas por suas associações de bairros, que foram fortalecidas na metade da década de 1980. Ele contextualiza que *“naquela época acho que nós tivemos um número muito grande de associações de moradores organizadas, que era a base que cumulou com a abertura democrática”*. Ainda assinala que esse não era um movimento isolado no município, *“tinha essa característica muito forte, principalmente no estado do Paraná, o debate da construção a partir do fortalecimento das comunidades [...] foi o momento mais rico de debate democrático já visto no país, naquele período que saímos de uma ditadura para um período de início de democracia”*. Conforme João o DAS passou a organizar as comunidades, estabelecendo uma necessidade emergente de que não somente esse departamento, mas outros setores da administração municipal também realizassem esse processo, complementa: *“a gente começou a obrigar as secretarias a discutir com as*

comunidades”, na medida em que esses grupos começaram a exigir essa postura também dos outros setores da administração pública. Em relação às creches, ele narra como se efetuou esse processo de participação da comunidade:

Ali no São Miguel, Pinheirinho, Padre Ulrico, todas essas demandas de creche. Existia um olhar técnico da equipe, mas era sustentado pela demanda vinda da comunidade que faziam seu levantamento do número de crianças, apresentavam nomes, inclusive ajudavam na identificação das crianças porque tinha um critério que era de necessidade, não tinha vaga pra todas, ela não era universal o acesso. Então a gente trabalhava em cima de critérios e eles ajudavam na seleção dessas crianças (Grifo nosso).

Nesse processo, também partia dos grupos indicar pessoas pra trabalhar nessas creches. Ao que ele acentua que havia também o critério técnico, “*embora tivesse a indicação da comunidade, sempre passava por entrevista com uma comissão. As pessoas ouviam e entrevistavam antes de decidir a contratação*”.

Em 1984, em duas reuniões da APMI, a diretoria tratou sobre a expansão das creches. Nas reuniões as senhoras da diretoria apontavam ações de captação de auxílio financeiro para a manutenção das creches e execução de novos projetos de implantação de creches no município, que foram assim expressos:

[...] ficaram incumbidas em agilizar os clubes de serviços, no sentido de patrocinarem ou serem padrinhos das creches já existentes ou ainda montarem uma creche abrangendo o Centro da cidade visando proteger os filhos de mães solteiras. (Ata n° 04/8429 de março de 1984, fl. 24).

outros objetivos pretendem atingir, sendo os seguintes: das apoio aos velhinhos, colaboração a: Amarbem, Lar das Meninas, creches (3), Centro Social Pe. Ulrico e a criação de uma nova creche no centro da cidade, esperando com isso dar um amparo à mãe solteira. [...] o Rotary está ainda indeciso entre duas opções: apoiar a Amarbem que já é uma realidade ou seguir uma ideia que foi lançada pela coordenadora da Secretaria da saúde e bem-estar social que é a construção de uma creche no bairro Pinheirinho, atendendo com isso as crianças carentes do referido bairro (Ata n° 08/84 04 de maio de 1984, fl. 26, grifo nosso).

Nessas reuniões foi lançada a proposição para duas novas creches, tendo sido efetivada a criação da creche do bairro Pinheirinho. Após isso não há mais indicações quanto à criação de uma creche no centro da cidade para as mães solteiras. Lourdes também se refere à mobilização da comunidade para as creches que foram criadas na década de 1990: “*em todos esses bairros uma coisa boa aconteceu, a comunidade se reunindo, as mulheres dos bairros, nos trazendo abaixo-assinado da comunidade mostrando a necessidade de ser implantadas as creches*”.

Essas narrativas possibilitam perceber os diferentes movimentos, de setores diferenciados da comunidade, que convergiam numa ideia comum de aceitação social da creche como uma instituição importante para a comunidade. Para além disso, configuram-se em uma efetiva mobilização social de setores da comunidade beltronense em prol da criação destas instituições. Diante disso, cabe considerar que, em relação às condições de criação das creches em Francisco Beltrão concorreu a ação dos gestores da APMI e prefeitura municipal, através do DAS, pela ação conjunta, que tinham seus interesses na criação de creches como equipamentos sociais de uma “*nova política*” de governo, agora preocupada em resolver as difíceis condições de pobreza da população, bem como oferecer uma alternativa à mulher trabalhadora. Também a ação dos grupos sociais da comunidade, diretamente interessados nos benefícios dessa iniciativa, que se organizaram de maneira que as creches fossem instaladas em condições provisórias com o intuito, quem sabe, de garantir a aquisição dessa instituição em sua comunidade.

Pode-se inferir, a partir daí, que a população interessada utilizou-se da possibilidade difundida como estratégia de governo, de creches a baixo custo, em instalações simples, para garantir um direito social para sua comunidade. Portanto, nessa análise destacam-se as práticas da população, de determinados grupos organizados da comunidade, como táticas, conforme compreendido por Certeau (2012) buscando ganhar espaço sobre as estratégias da equipe da gestão. Enquanto cabia a estes últimos as definições dos lugares a serem ocupados pela nova creche a ser instalada, pessoas de determinadas comunidades começaram organizar-se para garantir a efetivação de uma creche em sua comunidade. Essas práticas de mobilização da comunidade destacam-se como táticas, justamente por tratar-se, conforme a definição do autor, de “vitórias do “fraco” sobre o mais “forte””, é a prática que só tem por lugar o do outro, em contraposição à estratégia que é a prática que busca circunscrever um “lugar próprio”. Dessa forma, as práticas desses grupos da comunidade insinuaram-se sobre as definições estabelecidas pelos gestores e, sem poder apreendê-las, buscaram conquistar algum espaço, que seria a garantia da creche em seu bairro.

O movimento inicial das creches na década de 1980 foi assinalado pela tendência nacional sob a influência de modelos não formais, que enfatizavam políticas assistenciais e compensatórias e destinavam-se à população pobre. Esse enfoque também pode ser percebido no contexto de Curitiba. Mantagute (2008) realiza uma pesquisa sobre as primeiras creches públicas da rede municipal de educação de Curitiba, abrangendo o período de 1977 a 1986. Em seu trabalho destaca que no final da década de 1970, a cidade, em expansão, demandava condições para a população. As primeiras creches públicas de Curitiba foram construídas em

comunidades pobres, grande parte delas ocupações irregulares, as favelas, que se expandiam pela cidade. Desse modo, as creches foram incluídas no Plano de Desfavelamento da Prefeitura Municipal de Curitiba. Esse plano envolvia uma proposta habitacional e uma proposta de caráter social mais abrangente, através da implantação de Centros Sociais e a criação de creches junto aos conjuntos habitacionais. Tinha como um de seus objetivos liberar as mães para exercer trabalho remunerado visando à melhoria da renda familiar (SEBASTIANI, 1996). O enfoque de atendimento à pobreza segue a mesma tendência identificada no contexto investigado. Mantagute (2008) destaca que a criação das creches públicas de Curitiba foi impulsionada pela mobilização social⁸⁴:

Constata-se que neste período as tensões entre a administração municipal e os movimentos sociais estavam evidentes, o que corrobora com a hipótese da pesquisa, que foi também pela ação e luta dos movimentos sociais junto ao órgão executivo municipal que as creche públicas foram instaladas em Curitiba (MANTAGUTE, 2008, p. 36).

A autora acentua que o atendimento público em creches teve início na cidade de Curitiba “em meio ao processo de inserção da mulher no mercado de trabalho, das associações de moradores de bairros e também com o propósito de “educar” estas famílias migrantes para a vivência em um município urbanizado” (p. 36-37). Acentua também que a proposta de creches municipais assentou-se nos princípios de educação compensatória e assistencialista, “corroborando com as ideias vigentes em âmbito nacional” (p. 37). Nos dois contextos podemos perceber diversas semelhanças, em que se sobressai o atendimento da “população mais carenciada”, expressão de Redin (1985) para referir-se ao enfoque das políticas em vigência no período.

No âmbito administrativo diferenciaram-se, enquanto em Francisco Beltrão é acentuada a presença da APMI atuando juntamente com Departamento de Ação Social. Em Curitiba essas iniciativas estão mais diretamente ligadas à administração municipal e estiveram sob a responsabilidade de diversos órgãos municipais. Inicialmente, quando da ocasião de sua criação, as creches de Curitiba eram vinculadas à Diretoria do Serviço Social. A partir de 1979, passaram para o Departamento de Desenvolvimento Social, posteriormente, em 1986, para a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, criada nesse mesmo ano,

⁸⁴ Sebastiani (1996, p.22) em sua tese argumenta que “em Curitiba, no entanto, o serviço de creches começou de forma diferente da ocorrida em outras grandes cidades, uma vez que não se tem registro de manifestações mais contundentes, ou movimentos por parte da população pela implantação de creches. Foi através do Plano de Desfavelamento que a Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC começou a considerar como de sua responsabilidade a construção e manutenção de creches”. Contudo, optamos por evidenciar nesta pesquisa o argumento de Mantagute que realiza uma pesquisa de cunho historiográfico, enquanto que a pesquisa de Sebastiani tem o propósito de investigar a qualidade da educação infantil.

em 1989, é criada a Secretaria Municipal da Criança que passa a se responsabilizar por essas instituições. E por fim, em 2003 as creches passam para a incumbência da Secretaria Municipal de Educação, em conformidade com o estabelecido pela LDB nº 9394/1996 (MANTAGUTE, 2008).

Enquanto que, em relação a Curitiba, Mantagute (2008) assinala que houve uma significativa expansão. Em Francisco Beltrão, a expansão das creches ocorreu lentamente. Em relação à década de 1980, embora não tenha sido possível localizar amplas informações sobre a questão, teriam tido início cinco creches, além das quatro anteriormente citadas. A administração do prefeito Guiomar Lopes, teria iniciado uma creche no bairro Pe. Ulrico, a creche Diva Martins⁸⁵. Sobre esta instituição não há muitas informações, mas também teria iniciado em uma estrutura provisória. Na administração municipal seguinte⁸⁶, foi construída sua sede. E conforme a narrativa de Leci Meurer, primeira-dama e presidente da APMI, nesse período iniciaram as obras para a construção da creche do bairro Alvorada que começou a funcionar em 1994.

As iniciativas de criação de creches do início da década de 1990 ainda estabelecem semelhanças com a realidade da década anterior. Em 1993⁸⁷, iniciou a Creche Zelir Vetorello (ou Creche Tia Zelir), no bairro Jardim Floresta, sob condições similares as das primeiras creches da década de 1980. Conforme expõe Lourdes, as creches que foram criadas ainda no início da década de 1990, utilizaram os recursos da LBA.

A creche inicia a partir da mobilização dos moradores. Aspecto ressaltado na reportagem que faz referência à inauguração da instituição: “A iniciativa para o funcionamento da creche partiu da Associação dos Moradores daquela comunidade, ao constatarem a necessidade urgente de atendimento às crianças do bairro” (Tribuna do Sudoeste. 14/10/1993). A reportagem acrescenta que a creche foi instalada no Centro Social do Jardim Floresta, cedido pela comunidade local. Nessa creche, a estrutura, mesmo sendo provisória, possui melhores condições que as utilizadas para a instalação provisória das creches da década de 1980. Conforme é possível visualizar, na Figura 7, o espaço foi adaptado para que pudesse funcionar provisoriamente a creche no local.

⁸⁵ “No ano de 1999 através de um convênio firmado entre a Prefeitura do Município de Francisco Beltrão e a Direção do Colégio Nossa Senhora da Glória, o Centro Municipal de Educação Infantil Diva Martins de propriedade da Prefeitura Municipal passou a ter como Representante Legal a Sociedade Brasileira de Instrução Primária – Colégio Nossa Senhora da Glória – Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio” (CMEI DIVA MARTINS, 2008).

⁸⁶ Administração municipal do prefeito Nelson Meurer - PDS (1989 a 1992).

⁸⁷ Primeiro ano da 2ª administração do prefeito João Batista de Arruda (1993 a 1996).

Figura 7– Sede provisória da Creche Zelir Vetorello



Fonte: Arquivo CMEI Zelir Vetorello, 1993.

A creche inicia com uma marca forte de voluntariado e mobilização. A participação da comunidade é efetuada através da cessão do espaço físico, assim como, na participação de pessoas da comunidade na manutenção e atendimento. Acerca disso Silvana Savi, diretora da instituição no período de 1994 a 1997 narra que, antes dela, as duas primeiras diretoras eram voluntárias da Associação de Moradores do Bairro. A reportagem do jornal assinala que: “as voluntárias, juntamente com 04 funcionárias contratadas pela prefeitura vão iniciar as atividades na próxima semana”. Na ocasião, Leonilde Rios, que coordenava o setor pedagógico das creches salientou: “Essa parceria entre município e Associação de Moradores vem contribuir com a ampliação de atendimentos” e Lourdes Arruda, por sua vez, acentua que “esta foi uma das reivindicações bem planejadas por parte da Associação de Moradores, precisamos destas iniciativas”, seu comentário denota o pioneirismo da iniciativa.

Silvana acentua, *“eram mulheres da comunidade que começaram a sentir necessidade, aí foram em busca, não tinha nenhum local ainda adequado, tinha um pavilhão simples e aquele pavilhão funcionou. [...] Essas mãezinhas, [...] elas começaram se reunir e então começou o atendimento, era uma turma só”*. Conforme o jornal Tribuna do Sudoeste, a creche iniciou atendendo 35 crianças de 2 a 6 anos.

No mês de dezembro, do mesmo ano em que iniciou o funcionamento, a creche foi realizada uma primeira reunião com os pais, coordenada por Rosa Monteiro para “formar uma comissão responsável pela creche” e seria organizada por essa comissão, juntamente com a direção uma promoção para arrecadar recursos financeiros, conforme justificado em ata “a creche precisa de dinheiro para comprar os utensílios mais necessários” (Ata Creche Zelir Vetorello. N 1/93, 17/12/1993, fl. 02). Essa comissão atuou mais efetivamente durante o período inicial da creche. Em 02 de setembro de 1995 foi inaugurada a sede própria, ampliando o atendimento para 100 crianças da faixa etária de 0 a 6 anos.

Esse panorama da criação das creches possibilita perceber a conformação de uma ideia social de creche como instituição que passa a integrar a vida social da população beltronense. Assim como, possibilita visualizar alguns elementos do movimento efetuado ao longo dos tempos pelas diferentes gestões municipais, bem como, da população em prol da constituição de um *projeto municipal de creches*.

No encerramento deste tópico, a fim de fazer visível o movimento de criação das creches municipais apresenta-se o Quadro 5 que sinteticamente apresenta as instituições e período de criação.

Quadro 5– Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão
(ordenados pelo ano de criação)

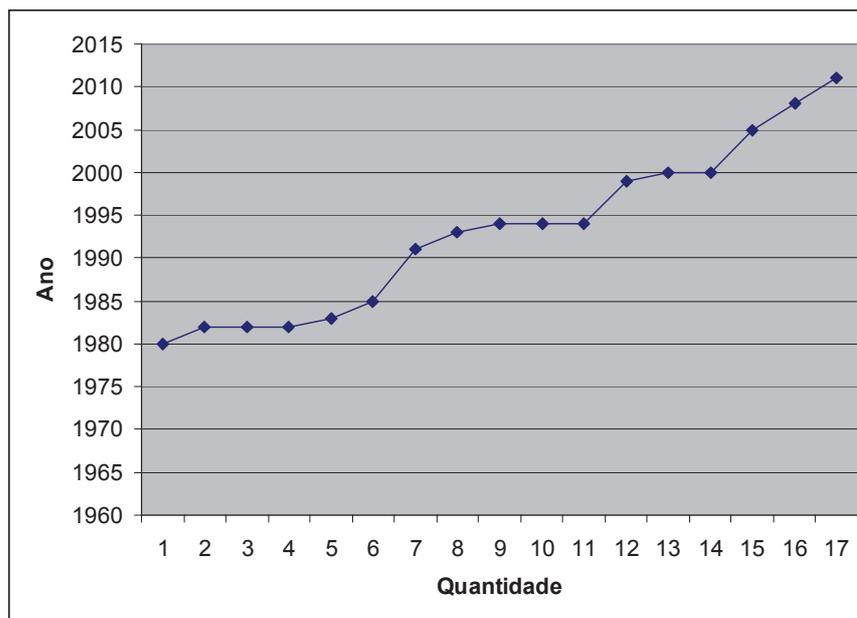
Denominação Inicial	Denominação Atual	Ano de Criação	Bairro
1. Creche Nice Braga	CMEI Nice Braga	1980	Miniguacu
2. Creche da Cango/Maria Helena Vandresse	CMEI Pequeno príncipe	1982	Cango
3. Creche Lea S. Camilotti	Desativada	1982	Entrerios
4. Creche Industrial	Desativada	1982	Industrial
5. Creche São Miguel	CMEI Carrossel	1983	São Miguel
6. Creche Pinheirinho	CMEI Marli Abdala	1985/1986	Pinheirinho
7. Creche Diva Martins	CMEI Diva Martins	1989	Padre Ulrico
8. Creche Zelir Vetorello	CMEI Zelir Vetorelo	1993	Jardim floresta
9. Creche Criança Esperança	CMEI Profª Ivanir de Albuquerque ⁸⁸	1994	Cristo Rei
10. Creche Alvorada	CMEI Nancy Pinto de Moraes	1994	Alvorada
11. Creche Recanto Feliz	CMEI Sonho meu	1994	Pinheirinho
12. CMEI Herbert de Souza - Betinho	CMEI Herbert de Souza - Betinho	1999	Padre Ulrico
13. CMEI Idalino Rinaldi	CMEI Idalino Rinaldi	2000	Sadia
14. CMEI Delfo João Fregonese	CMEI Delfo João Fregonese	2000	Industrial
15. CMEI Mundo encantado	CMEI Mundo encantado	2005	Novo mundo
16. CMEI Cantinho do céu	CMEI Cantinho do céu	2007	Marrecas
17. CMEI Dalva Paggi Claus	CMEI Dalva Paggi Claus	2011	Luther king

Fonte: elaborado pela autora.

⁸⁸ No processo de regulamentação das creches em 1994 a creche foi registrada sob a denominação de Centro de Educação Infantil Criança Esperança e no ano de 2006 recebeu a atual denominação através da Resolução 4050/06 e em 01 de setembro de 2006 (CMEI IVANIR ALBUQUERQUE, 2007).

O gráfico, a seguir, permite visualizar a ampliação da abrangência destas instituições no município. A Figura 8 permite visualizar, numa perspectiva crescente, a abrangência da educação infantil no município, possibilitando visualizar que esta vem crescendo de maneira equilibrada a cada década.

Figura 8– Crescimento da abrangência das instituições de educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora.

As condições que possibilitaram a criação das primeiras creches, transparecem ao primeiro olhar, como a expressão do desejo de pessoas que se dedicam ao bem comum, e à assistência à pobreza, na busca de meios para minorar as dificuldades do povo. Para isso, fazem uso de poucos recursos, legitimando-se uma estrutura física e humana muitas vezes precária. A criação dessas primeiras instituições parece carregar ainda a marca do discurso do pioneirismo que ante as adversidades buscavam vencer as limitações da terra inóspita pelo bem comum.

A análise possibilitou visualizar outros fatores que concorreram para criar as condições de criação das creches. Estes envolvem políticas de abrangência estadual e federal; as mudanças na esfera social e econômica do município, que passa a ser demarcada pela vida urbana, e apresentam um contingente de pobreza no município. Ocorre, no contexto beltronense, uma mudança cultural, que envolve a modificação de mentalidades, permitindo pensar o cuidado da primeira infância como uma função a ser compartilhada com outras pessoas, com outras instituições, para além da família. O processo de criação das creches em

Francisco Beltrão e as práticas que neste contexto se estabelecem, estão imbricados a um conjunto de elementos sociais, políticos, econômicos, culturais.

A análise do processo de criação das creches municipais permite identificar momentos distintos, que parecem ter como um demarcador a década de 1990. Desse modo, a década de 1980 sobressai-se como um período inicial que possui características bastante marcantes da assistência à infância, especialmente a partir de uma vertente de assistência à infância pobre, que por certo não se esgota nesta característica. A partir da década seguinte começam a se delinear outras características, que se sobrepõem às primeiras. Trata-se de um conjunto de ações, definições, prescrições que se estabelecem, ora sobrepondo-se, ora alternando-se, na composição desse lugar.

6. “A PROCURA PELA CRECHE ERA MAIS PRA QUEM PRECISAVA, NÉ, QUEM ERA POBRE⁸⁹” – A LBA ATUANDO PELA INFÂNCIA POBRE BRASILEIRA: OS DESDOBRAMENTOS DE SUAS AÇÕES NO CONTEXTO INVESTIGADO

Para algumas das profissionais das creches, a Legião Brasileira de Assistência – LBA é uma ilustre desconhecida, algumas nem sequer ouviram falar nela, como expõe Lucir, “*não se falava nisso*”. Outras tinham o conhecimento de que LBA era a entidade que realizava um repasse de verbas para o funcionamento das creches, como expressa Maria Evandina: “*A gente sabia que a LBA mandava o dinheiro pra manutenção. E acho que é só*”. As profissionais que atuaram na gestão, coordenação/direção de creches são aquelas que têm um pouco mais de conhecimento sobre o papel desempenhado pela LBA nas creches municipais de Francisco Beltrão. Essa entidade desempenhou papel relevante no contexto investigado. Este capítulo evidencia as funções desempenhadas pela LBA nacionalmente e os desdobramentos de suas ações em Francisco Beltrão.

Nos países subdesenvolvidos, as políticas para a educação infantil têm sido, fortemente, influenciadas por modelos ditos “não formais” a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais. A partir dos anos 1970, essa influência provém, especialmente, da UNESCO e do UNICEF e a partir dos anos de 1990, a maior influência provém do Banco Mundial – BM. A base dos indicativos permanece a mesma nos diferentes períodos: expandir a cobertura de educação infantil utilizando poucos investimentos (ROSEMBERG, 2002, 2003a, 2003b; CAMPOS, 2008). Entre o final de 1970 e início de 1980 verifica-se no Brasil a implantação desse modelo de educação de massa, alinhado aos indicativos do UNICEF e da UNESCO, pautado por modelos “não formais” a baixo investimento público. Esses órgãos ajudaram propalar em países subdesenvolvidos discursos em torno da ideia de que a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza, através dela resolver-se-iam os problemas de desnutrição infantil e melhorar-se-ia o desempenho do ensino fundamental. No entanto, em função da ausência de recursos públicos desses países para efetivar tais ideias, na prática, aliada a necessidade de universalização do ensino fundamental – colocada como “prioridade número um” – tornava-se indispensável colocar em

⁸⁹ Entrevista com Irma, educadora infantil.

prática na educação infantil “modelos que minimizem investimentos públicos” (ROSEMBERG, 2003b, p.180). Assim,

para reduzir os investimentos públicos, os programas devem apoiar-se nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais" isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade", mesmo quando não tenham sido concluídos ou preparados para esta faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2003b, p.180).

Nesse momento vê-se a alteração na ideia de creche como “mal necessário” para a ideia de creche como um “equipamento necessário para a nova ordem social”. A partir daí se estabelece um novo modelo, inicialmente apontado como de caráter emergencial, pautado pela racionalização dos recursos e trabalho comunitário. Vieira (1988, p. 05) esclarece que a “justificativa era a mesma para os países do terceiro mundo: os Estados são pobres para investir em educação, saúde, etc. Devem optar por soluções simplificadas, de baixo custo e de alta rentabilidade social”.

O Brasil, comprometido com a execução de tal projeto, lança, através do MEC, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, em 1981, estabelecendo uma proposta de educação de massa no âmbito da educação pré-escolar. Contudo, apesar do MEC ter formulado a proposta de educação de massa foi a Legião Brasileira de Assistência – LBA que efetivamente implantou-a, através do Projeto Casulo, lançado em 1977. O programa tinha como proposta a criação de novas vagas para a educação da criança pequena, a baixo custo. A escassa e ambígua legislação referente à área, conforme destaca Kramer (1987, p.11-12) fez com que fossem “implantadas alternativas comprovadamente fracassadas em outros países e que foram planejadas para realidades diferentes da nossa”.

6.1. A Legião Brasileira de Assistência e seu projeto de creches

A LBA foi criada em 1942, pela ação da primeira-dama Darcy Vargas, com a finalidade de prestar serviços de assistência social tendo em vista proteger a maternidade e a infância com ênfase na família dos convocados para a II Guerra Mundial. A partir de 1946, volta-se exclusivamente à maternidade e à infância, constituindo-se em órgão de consulta do Estado brasileiro. A instituição passa a efetuar suas ações através dos centros de proteção à criança e à mãe, as APMI – Associação de Proteção à Maternidade e à Infância – que passam a ser difundidos por todo Brasil (KRAMER, 1987). Campos [et al.] (1995) destacam sua

vocação para abranger todo o território nacional, sendo considerada a primeira instituição de assistência social de âmbito nacional.

Esse órgão teve como proposta desempenhar uma “missão legionária de assistência à pobreza brasileira”, assim, sua imagem junto à população era de “mãe da pobreza, lar do carente, socorro dos aflitos”, conforme destacam Sposati e Falcão (1989, p. 09). A LBA, durante sua longa trajetória de atuação, teve a mulher e a criança como destinatários importantes de suas ações. As autoras assinalam que seu caráter é fundado na filantropia, sua atuação se consolidou através de parcerias, estabelecendo uma forma de ação de âmbito nacional demarcada pela interação público e privado. Acumulou diversos papéis e perfis. Inicialmente foram as primeiras-damas as protagonistas de sua história, substituídas pela figura dos técnicos na medida em que a instituição se transforma em órgão governamental. Da mesma forma que “as alianças com voluntários e órgãos filantrópicos para a prestação de serviços, vão sendo substituídas pelas relações com prefeituras e organizações populares” (SPOSATI; FALCÃO, 1989, p. 11). Importante salientar a especificidade da entidade, “a expressão da parceria entre o Estado, o empresariado e o voluntariado feminino, para entender a pobreza”, o que “constitui uma estratégia institucional extremamente particular, que mais expressou um pacto populista entre Estado e sociedade civil” (p. 16).

Diante das mudanças vivenciadas pela LBA, é relevante destacar que, no período em que foi criado o projeto Casulo o órgão integrava o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social – SIMPAS do Ministério da Previdência e Assistência Social e, tinha como função:

Prestação de assistência social à população carente, mediante programas de desenvolvimento social e de atendimento às pessoas, independentemente da vinculação destas a outras entidades do SINPAS; execução de serviços de assistência complementar não prestados diretamente pelo INPS e pelo INAMPS aos seus beneficiários (BRASIL, 1977, p. 2)⁹⁰.

Campos [et al.] (1995) apontam que, a entidade, “a partir de 1977 passa a atuar de forma sistemática na área da creche – com a criação do Projeto Casulo” (p. 31). O Projeto Casulo expande-se intensamente tornando-se seu principal projeto. Conforme Nunes [et al.] (2011, p. 24): “O Projeto Casulo foi a ação mais expressiva da LBA, tanto pelo número de crianças atendidas, quanto por sua capilaridade no território nacional”. O Projeto de Creches caracterizava-se por ser um programa de âmbito nacional; atuação através de convênios, repassando verbas para as prefeituras ou instituições privadas; atendimento à população de

⁹⁰ Documento A Previdência e a Assistência Social no Brasil - 1974/1977 obtido através de consulta ao banco de dados do Portal Fundação Carlos Chagas: História da Educação e da Infância.

baixa renda; jornada diária de atendimento de 4 ou 8 horas; creches instaladas em equipamentos simples, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade e, concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil (CAMPOS [et al.], 1995).

Nunes [et al.] (2011) avaliam que o projeto teria tido o papel de difundir o componente educação, tendo em vista que até então predominava em relação às creches o aspecto assistencial e de saúde. Assim, “as creches da Assistência Social passaram a ter, senão na prática efetiva, pelo menos na concepção e na orientação metodológica, a função “guardiã” e a função “pedagógica”” (NUNES [ET AL.], 2011, p. 24). Essa preocupação foi expressa no livro de orientação prática, intitulado “Vamos fazer uma creche”, editado em 1981 pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), ao qual a LBA estava vinculada no período que explicitava as ações educacionais a serem desenvolvidas.

Efetivamente o Projeto Casulo foi concebido para ser um projeto de ampla abrangência. Em entrevista concedida ao CPDOC⁹¹ da Fundação Getúlio Vargas, Luiz Fernando da Silva Pinto, Engenheiro Econômico, presidente da LBA no período entre 1976 a 1979, explica que assumiu, a convite do Ministro da Previdência Social à época, Luiz Gonzaga do Nascimento e Silva⁹², que “decidiu dar um choque estratégico na LBA. Ele resolveu dar uma última chance à LBA: ou fechava ou continuava” (PINTO, 2002, p. 02-03). Revela que quando foi para LBA logo percebeu que ela não possuía um projeto de massa, ou seja, um projeto com amplo atendimento e com custo padrão. E no sentido de atender a um desafio proposto pelo ministro foi desenvolvido o projeto Creche Casulo. Ele avalia que o projeto cresceu rapidamente⁹³.

Pinto (2002, p. 03) explica que esse projeto significou uma “libertação com relação à regulamentação das creches”, pois até então haviam padrões técnicos estabelecidos por regulamentação nacional que implicavam em custos e critérios que tornariam “impossível” fazer um projeto de massa. Ele assinala que, na ocasião, ponderou que “isso não é a realidade brasileira! Então vamos fazer a creche pobre. Uma creche com o pé no chão, pé no barro”. E a partir daí a opção foi efetuar um projeto novo, com novos padrões, ao que ele explica que “a Unidade Casulo podia ser um anexo de uma escola, podia ser uma vila abandonada, podia ser

⁹¹ Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Esta entrevista foi realizada na vigência de convênio entre CPDOC-FGV e Ministério da Previdência e Assistência Social - Secretaria de Estado de Assistência Social.

⁹² Gestão do Presidente Ernesto Geisel – Regime Militar Brasileiro (1974 a 1979).

⁹³ Assinala que na ocasião em que o Ministro da Previdência Nascimento e Silva ia anunciar, na TV – rede Globo, o programa houve um engano e ao invés de 60 creches para o país, foram anunciadas 600 e com isso a LBA teve que realizar as 600 creches pois a procura foi muito expressiva, “ele [o Ministro] recebeu telegramas e telex do Brasil inteiro pedindo creche” (PINTO, 2002, p. 15).

um vagão ferroviário. O importante era que fosse muito asseado, quer dizer, que atendesse a todos os requisitos de saúde”.

O entrevistado pelo CPDOC ainda acentua que a ideia não foi sua criação, esse projeto nasceu no Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral⁹⁴, onde também havia sido colocada uma pessoa qualificada na área econômica para cuidar da alfabetização. Desse modo, ele explica que fez “exatamente uma transposição e uma série de ajustes”, portanto, foi no Mobral que nasceu a ideia de que se poderia “trabalhar junto às populações carentes com projeto de massa” (PINTO, 2002, p. 05). O Mobral foi o responsável, durante a década de 1980, por estabelecer os indicativos da educação das crianças menores de 6 anos no Brasil, atuando no processo de expansão desse atendimento em todo o território nacional. Arce (2008, p. 380) destaca que “a utilização de recursos da comunidade e o voluntarismo, marcas do trabalho do MOBREAL com a educação de adultos, acabaram por encontrar na educação infantil um terreno fértil para a cristalização das mesmas”.

Luiz Fernando Pinto explica que com o desenvolvimento do projeto perceberam que era possível a realização de projetos com grande velocidade de resposta, que “poderia ser realmente um caminho para abreviar a luta contra a pobreza” (PINTO, 2002, p. 06). Ele avalia que na troca de governo⁹⁵ o projeto enfraqueceu porque não havia o mesmo interesse nesse formato de investimento, pois ele define que “o gasto em assistência social é um investimento” (p. 08). No âmbito da previdência, onde estava alocada a LBA, isso era entendido como “desvio filosófico” e ele expõe que sua análise na época foi de que “ia demorar muitos anos [...] para as pessoas entenderem a importância da alavancagem social através de projetos de massa” (PINTO, 2002, p. 06). Destaca ainda, que o projeto estava dando certo e obteve uma grande aceitação da população, dos políticos, independente do partido. Foi um projeto que chegou a atender dois milhões de crianças. Pinto (2002, p. 13) define o projeto casulo como “usina extraordinária de sorrisos”, com uma resposta muito rápida no âmbito do bem-estar das crianças, “de ver as crianças engordarem”.

⁹⁴ Programa do governo federal iniciado em 1971 e extinto em 1985. Seu objetivo era a erradicação do analfabetismo no Brasil (ARCE, 2008).

⁹⁵ Refere-se a troca do governo do presidente Ernesto Geisel para o governo do presidente João Figueiredo.

6.2. Os desdobramentos do projeto de creches da LBA em Francisco Beltrão

O projeto de creches da LBA teve início Francisco Beltrão durante a primeira gestão de Lourdes Arruda na APMI⁹⁶. Lourdes explica que o projeto de creches possibilitava que com poucos recursos uma creche fosse instalada: *“a LBA junto conosco, era uma equipe muito boa, e eles não se importavam, o tanto que você tivesse um espaço adequado, não precisava ser prédios... desde que você pudesse estar fazendo essa proteção”*. E afirma que a LBA foi fundamental para possibilitar a criação da primeira creche no município. Lourdes acentua: *“não se teria condições. Não, porque nós tínhamos uma pobreza muito grande, e nós tínhamos necessidade de habitação também. Então com esse recurso daí o município já podia pensar em outras coisas”*.

Destacam-se, nos relatórios de atividades da APMI desse período informações sobre o recebimento de camisetas da LBA para as crianças das creches municipais (Figura 9) recebido por Lourdes Arruda que indica o vínculo estabelecido entre a entidade e a LBA. Também foram localizadas fotografias nas quais aparece todo o grupo de crianças da creche com uniformes com a identificação da LBA, e João de Andrades refere-se que havia recursos da LBA para a confecção de uniformes.

A entrevistada assinala o papel da LBA em diversas frentes: *“todo o benefício que a LBA tinha sabe, de documentação a vontade que a nossa população necessitava documentação, óculos, próteses”*, sinalizando que o município foi destinatário de diversos dos projetos desse órgão. Os serviços oferecidos pela instituição abrangiam, conforme Sposati e Falcão (1989), campos de ação envolvendo quatro grupos populacionais: a assistência social geral para famílias e pessoas com problemas de subsistência, os necessitados; a assistência grupos especiais, portadores de deficiência e idosos; as ações voltadas para a população economicamente ativa com pouca ou nenhuma inserção no mercado de trabalho; e, por fim, a assistência materno-infantil que envolvia diversos programas como o projeto casulo (creches), apoio nutricional, ações básicas de saúde, banco de leite materno, assistência social complementar, colônia de férias a crianças em idade escolar.

Avaliando a contribuição da LBA Lourdes assinala que *“pra nós foi um tempo muito bom [...]. E depois daquela época houve programas pra substituir, mas como a LBA, não. [...] pra nós, Francisco Beltrão, a LBA foi muito boa”*.

⁹⁶ 1977 a 1982.

Figura 9– Presidente da APMI recebe da LBA camisetas para as creches



Sr^a Leonilde Rios, Sr^a Lourdes Villar Arruda, presidente da APMI e Sr. João Batista de Arruda, prefeito municipal.
Fonte: Relatório da APMI, 1982.

O projeto de creches da LBA, foi um projeto de amplo desenvolvimento em âmbito nacional, exerceu uma atratividade muito grande das instituições sociais. Com isso, como destaca Pinto “tinha creche em navio abandonado, tinha creche em vagão, tinha creche numa

escola, tinha creche dentro de um clube”. Ele acentua, na entrevista, que “Criança é pequenininho, cabe em qualquer lugar – era uma graça” (PINTO, 2002, p. 18). De acordo com sua avaliação o período auge de funcionamento do projeto Casulo foi para ele o “momento de glória” no Brasil da “alavancagem e projetos de massa, combinados com o voluntariado” (p. 18). Salienta que, excetuando o período da gestão da LBA realizada por Darci Vargas, em seu período inicial em 1943, o ano de 1978, como o desenvolvimento do projeto Casulo teria sido o maior momento da assistência social no Brasil. Para ele teria sido possível mudar o país, pois foi um importante investimento “que dava resultado rápido e alavancava a família, alfabetizava a família, profissionalizava a família” (PINTO, 2002, p. 23), defende que através da creche se conseguia envolver e trabalhar com toda a família, pois a creche servia de “isca” para chamar a família.

Essa atratividade dava-se pela facilidade que havia para criar uma creche. Em função dos parques, recursos repassados pela LBA, a realidade das creches espalhadas pelo país através do projeto de creches da instituição era precária. No relatório do Encontro Nacional de Creches foram localizadas informações sobre o desenvolvimento do projeto da LBA em outros contextos de âmbito nacional. Em Ribeirão Preto/SP, a representante analisa que havia uma sobrecarga de trabalho das funcionárias das creches, baixa remuneração e grande número de crianças por adulto (Encontro Nacional de creches. V1. 1981.p. 26)⁹⁷.

Luiz Fernando Pinto explica que se tratava de um projeto simples em sua execução, as diretorias regionais da LBA mapeavam “as obras comunitárias mais sérias de uma determinada região” (PINTO, 2002, p. 13), estabeleciam o convênio com estas e o monitoramento e acompanhamento da execução do projeto. Assim a LBA fornecia um valor percapta e a obra social comparecia com as instalações e equipamentos que poderiam ser bastante simples, bem como os recursos humanos. Em função disso, efetivamente as entidades conveniadas procuravam desenvolver o projeto com o mínimo de recursos.

Nesse formato, de estabelecimento de parcerias, as creches eram administradas pelas obras sociais conveniadas e a LBA supervisionava a execução a partir dos encargos mínimos estipulados por ela e repassados às instituições conveniadas. Ele acrescenta que a fiscalização era “leonina”. Zélia refere-se a esta questão:

[...] ela repassava um percapta, conforme o número de crianças. E aí precisava existir uma entidade civil, uma sociedade não pública, aí a figura das APMIs, que faziam também trabalho com gestantes, com idosos, com grupos vulneráveis na

⁹⁷ Documento obtido através de consulta ao banco de dados do Portal Fundação Carlos Chagas: História da Educação e da Infância.

época conforme a realidade. Mas principalmente aí tinha muito a questão da mãe da criança.

Dessa forma, desde a criação da primeira creche em 1980 até a extinção da LBA em 2005, a APMI foi responsável por firmar o convênio com a LBA e receber os recursos para a manutenção das creches do município. Entretanto, desde o início, os demais custos para a manutenção das creches foram subsidiados pela administração pública municipal. Com a contribuição da APMI que, além dos recursos da LBA, arrecadava doações para serem destinadas às creches. Desse modo, em Francisco Beltrão/PR apesar dos convênios terem sido celebrados com a APMI e esta ser responsável ou co-responsável pela gestão das creches, a administração pública municipal fornecia o espaço físico, remunerava as funcionárias, realizava o transporte das crianças e ainda responsabilizava-se por outros custos como os de manutenção, aquisição de equipamentos, também parte dos custos com alimentação. Conforme João de Andrades, um dos depoentes já citados, o valor percapta repassado pela LBA era insuficiente para os custos relativos aos itens que ela subsidiava, em entrevista ele assinala que:

Os recursos que vinham da LBA davam pra 50% dos custos das creches, porque você era obrigado a gastar 70% em alimentação, 20% com material de higiene limpeza e 10% com itens escolares. Era assim dividido. Os 20% de material de higiene e limpeza nunca foram suficientes, nunca foram, e nem a parte a pedagógica e não tinha recurso pra equipamentos.

Com isso, a prefeitura municipal, além de contribuir com os demais custos que estavam fora dos itens do convênio, necessitava complementar esses itens. Além disso, nem sempre os convênios eram renovados a tempo de receber em dia o repasse da LBA, conforme anotado em reunião da APMI:

João de Andrade [sic], responsável pela alimentação das crianças das creches fez uma exposição da situação financeira, sendo que a percapta não supre as necessidade. Após discutido profundamente o assunto ficou decidido para se fazer uma tomada de preços nos mercados da cidade, para que se pudesse manter essa alimentação até que assinem o próximo convênio, que este ano tem tendência a atrasar (Ata nº 001/8507 de fevereiro de 1985, fl 35-36).

Essa era a principal característica do projeto de creches da LBA, o Casulo, estruturar-se sobre as bases materiais e humanas oferecidas pela comunidade. Tratava-se de um projeto de massa que estabelecia um custo fixo por criança, independente do contexto ao qual se destinava, cabendo às entidades conveniadas colocar o programa em prática com os recursos oferecidos pela LBA e com aquilo que poderiam complementar. Como destaca Tatagiba

(2011, p 153), citando o documento elaborado pela LBA com as orientações para a execução do programa:

Pretendendo garantir um lugar para o maior número de crianças possível e com baixos custos operacionais, a equipe diretora do Casulo ratificava o interesse em atingir as seguintes metas:

- utilizar a capacidade ociosa de entidades sociais
- criar novas vagas nas obras já existentes
- ampliar o espaço em escola ou outra instituição comunitária, fazendo um “puxadinho” onde funcionaria a creche contando com a infraestrutura (cozinha, sanitários etc.) já existente (BRASIL, 1981, p. 3).

Quanto ao contexto de Francisco Beltrão, como a administração pública complementava os recursos, as condições de funcionamento das instituições, embora deixassem a desejar em alguns aspectos, de modo geral, permitiam condições razoáveis. Mas de fato, não se distanciava muito da realidade nacional caracterizada pela precariedade e falta de profissionais qualificados. Conforme João de Andrades, durante o período em que foi responsável pelas creches no DAS⁹⁸, era essa divisão da prefeitura municipal que geria o recurso da LBA recebido pela APMI. Além disso, a aquisição de equipamentos para as creches era efetuada com recursos da prefeitura municipal ou da APMI, conforme a disponibilidade de cada um diante da demanda. João salienta que os recursos aplicados pelo município eram de arrecadação própria:

A nível de recursos do município era tudo interno e aquele que a APMI repassava que vinha do órgão federal. E aí passou a ter algumas contribuições da iniciativa privada que eram esporádicas, por exemplo, a Chapecó fazia com muita frequência, ou semanalmente, agora não sei dizer a frequência, doação de carnes, frangos, na época eram da Chapecó⁹⁹.

A partir da análise dos dados, identifica-se que no primeiro período, a década de 1980, o convênio da LBA deveria efetivamente ser celebrado com uma entidade, que possuía alguma obra social no campo da assistência. Porém, num outro momento, na década de 1990, esses convênios poderiam ser firmados diretamente com a administração pública municipal. João assinala que tinha conhecimento de que “*era preciso ter uma organização também ligada com o município. Ela não fazia convênio direto com o município. E aí então ela fazia convênio com entidades. Então era a APMI que fazia os convênios*”. Porém Margarete que atuou na Superintendência Regional da LBA de Francisco Beltrão, no início da década de 1990, acentua que

⁹⁸ 1983 a 1988.

⁹⁹ Posteriormente tornou-se Sadia S. A., empresa subsidiária de produção de alimentos frigoríficos do Brasil. A Sadia S.A. juntou as ações com a Perdigão S.A. e desde 19 de maio de 2009 faz parte do grupo Brasil Foods.

[...] na época para firmar convênio era exigido a certidão negativa de débitos do INSS das prefeituras, e naquele tempo as prefeituras tinham muita dificuldade de estar em dia com esses pagamentos do INSS, então eles não tinham essa certidão. Ai a APMI entrou, porque a APMI foi uma entidade historicamente comandada pela primeira-dama.

Em relação a Francisco Beltrão, foram localizados, três tipos de convênio, celebrados com a APMI e com a prefeitura municipal. Os convênios permitem identificar que os recursos desta entidade destinavam-se às despesas (onde está incluído alimentação, materiais de higiene/limpeza), e, havia outras modalidades que destinavam-se a reforma e construção de creches, assim como para a manutenção, através da aquisição de equipamentos. Dentre os extratos localizados no Diário Oficial da União – DOU¹⁰⁰ (Quadro 6) identificou-se que os convênios que tinham por objeto atendimento de crianças e manutenção foram celebrados com a APMI e os convênios para construção/expansão de creche foram celebrados diretamente com a prefeitura municipal de Francisco Beltrão.

É interessante notar que, no mesmo período, há também um convênio destinado à creche (último do Quadro 6) referente à manutenção, celebrado com a prefeitura de Curitiba, o que denota que os convênios poderiam, conforme explicitou Margarete em entrevista, ser realizados diretamente pela prefeitura municipal de Francisco Beltrão. Essa era uma característica da LBA, firmava convênios para a execução de seus projetos tanto com instituições públicas como privadas.

Reportagem de jornal local, intitulada LBA repassa recursos à APMI, do Jornal de Beltrão, trata sobre o convênio estabelecido entre a LBA e a APMI, apontando que os recursos desse convênio destinavam-se à alimentação nas creches. A reportagem explica que a presidente da APMI “assinou importante convênio com a Legião Brasileira de Assistência – LBA” em Curitiba, onde ficava localizada à época a Superintendência Estadual da LBA. Nessa ocasião “a LBA repassou à APMI de Francisco Beltrão, recursos da ordem de 13.467.993 (treze milhões quatrocentos e sessenta e sete mil novecentos e trinta e três cruzeiros)” destacando que “estes recursos serão aplicados na alimentação das crianças das creches mantidas pelo município, por um período de aproximadamente seis meses” (JORNAL DE BELTRÃO, 09/07/1991, p. 7). Outra reportagem do mesmo período, intitulada O trabalho da APMI, assinala a efetivação de convênios para a construção de novas creches no município: “Mais três [creches] já foram aprovadas pela LBA e estarão em construção em breve: Alvorada, Cristo Rei e Industrial” (JORNAL DE BELTRÃO, 16/02/1991).

¹⁰⁰ Utilizando-se a palavra-chave *Francisco Beltrão* em pesquisa no Diário Oficial da União foram localizados extratos referentes ao período de 1987 a 1992.

Quadro 6– Extratos contratos entre LBA e Francisco Beltrão (APMI e Prefeitura Municipal)

Identificação do convênio	Extrato do convênio	Fonte
Extrato contrato entre LBA e APMI - 1987	<p>Extrato do Contrato nº 445 entre a Fundação Legião Brasileira de Assistência e Associação de Proteção à Maternidade e à Infância de Haroldo Beltrão de Francisco Beltrão/PR.</p> <p>OBJETO: Atender 300 crianças em regime de 8 horas através da Ação Casulo.</p> <p>MODALIDADE DE LICITAÇÃO: Isenção de Licitação conforme capítulo 7 -Item 17 da IN/MPAS/CISET nº 005, de 18.08.83.</p> <p>VALOR: Cz\$ 1.180.800,00 - CRÉDITO: elemento de despesa 31327</p> <p>EMPENHO: nº 1120 de 14.07.87 no valor de Cz\$ 491.800,00</p> <p>VIGÊNCIA: 01.08.87 à 31.07.88 DATA DA ASSINATURA: 01.08.87</p> <p>ASSINAM: Pela LBA: Wilson de Andrade Ribeiro Pela Entidade: Angelina Lopes</p>	DOU. 27 de agosto de 1987. Seção 1, p. 61.
Extrato convênio entre LBA e Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão para Creche expansão – 1989	<p>Extrato do termo editivo a convênio nº 40734/89-320 entre a Fundação Legião Brasileira de Assistência e a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão/PR.</p> <p>OBJETO: Creche Expansão</p> <p>MODALIDADE DE LICITAÇÃO: Isento</p> <p>VALOR: NCz\$ 25.000,00 CRÉDITO: 32230200</p> <p>EMPENHO: Nº 2584, de 28.07.89</p> <p>VIGÊNCIA: 01.08.89 a 31.08.89 DATA DA ASSINATURA: 01.08.89</p> <p>ASSINAM: Pela LBA: Pedro Arthur Sampaio Pela Entidade: Nelson Meurer</p>	DOU. 15 de agosto de 1989. Seção 1, p. 82.
Extrato convênio entre LBA e Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão para Creche expansão (Construção) – 1989	<p>Extrato do Termo Aditivo ao Convênio nº 40734/89-1232 entre a Fundação Legião Brasileira de Assistência e a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão/PR.</p> <p>OBJETO: Creche Expansão (CONSTRUÇÃO).</p> <p>MODALIDADE DE LICITAÇÃO: Isento.</p> <p>VALOR: NCZ\$ 50.000,00 CRÉDITO: 4323.01 EMPENHO: 5081 de 28/12/89</p> <p>VIGÊNCIA: 28/12/89 a 31/03/90. DATA DA ASSINATURA: 28/12/89.</p> <p>ASSINAM: Pela LBA: Pedro Arthur Sampaio. Pela Entidade: Nelson Meurer.</p>	DOU. 01 de fevereiro de 1990. Seção 1, p. 99.
Extrato convênio entre LBA e Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão para Construção de creche – 1992	<p>Extrato do Termo de Convênio nº 194132/204/92, que entre si celebram a Fundação Legião Brasileira de Assistência e a Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão/PR.</p> <p>OBJETO: Construção de uma creche com 367,16m², para atendimento de 100 (cem) crianças em regime de 8 horas diárias, no Bairro Alvorada – Creche Expansão.</p> <p>CRÉDITO: 15081048325930001 VALOR: Cr\$ 220.300.000,00</p> <p>MODALIDADE DE LICITAÇÃO: Isenta EMPENHO: 92NDC4389</p> <p>VIGÊNCIA: 01SET92 à 31DEZ92 DATA DE ASSINATURA: 01SET92</p> <p>ASSINAM: Pela LBA: Augusto de Oliveira Carneiro Pela Prefeitura: Nelson Meurer</p>	DOU. 19 de outubro de 1992. Seção 3, p. 70.
Extrato contrato entre LBA e APMI para manutenção de creche – 1989	<p>Extrato do Termo Aditivo ao Convênio nº 40734/89-1139 entre a Fundação Legião Brasileira de Assistência e a Associação de Proteção à Maternidade e à Infância de Haroldo Beltrão/PR.</p> <p>OBJETO: Creche Manutenção</p> <p>MODALIDADE DE LICITAÇÃO: Isento</p> <p>VALOR: NCZ\$ 120.000,00 CRÉDITO: 313200 EMPENHO: 4990 e 5071 de 22/12/89</p> <p>VIGÊNCIA: 28/12/89 a 27/05/90 DATA DA ASSINATURA: 28/12/89</p> <p>ASSINAM: Pela LBA: Pedro Arthur Sampaio Pela Entidade: Leci Clarice Meurer</p>	DOU. 01 de fevereiro de 1990. Seção 1, p. 99.
Extrato contrato entre LBA e Prefeitura Municipal de Curitiba para manutenção de creche – 1989	<p>Extrato do Termo Aditivo ao Convênio nº 40734/89-1227 entre a Fundação Legião Brasileira de Assistência e a Prefeitura Municipal de Curitiba/PR.</p> <p>OBJETO: Creche Manutenção (EQUIPAMENTOS).</p> <p>MODALIDADE DE LICITAÇÃO: Isento</p> <p>VALOR: NCZ\$ 500.000,00 CRÉDITO: 3223.02 EMPENHO: 05034 de 28/12/89</p> <p>VIGÊNCIA: 28/12/89 a 27/06/90 DATA DA ASSINATURA: 28/12/89.</p> <p>ASSINAM: Pela LBA: Pedro Arthur Sampaio Pela Entidade: Jaime Lerner.</p>	DOU. 01 de fevereiro de 1990. Seção 1, p. 99.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de pesquisa no Diário Oficial da União.

A LBA, através de suas superintendências regionais, efetuava supervisão das creches. As entrevistadas, a esse respeito, fazem referência indicando que havia visitas periódicas de representação da entidade, além disso, cada creche elaborava relatórios referentes ao seu trabalho, encaminhados regularmente à LBA.

Juraci, Salete e Zeneide, que atuaram como coordenadoras de creche, fazem referência às visitas de supervisão que eram efetuadas pela equipe da LBA diretamente nas creches, Eram visitas freqüentes, onde revisavam os cadernos de presença das crianças para confirmar se estavam de acordo com os relatórios. Assim refere-se Zeneide: *“a LBA vinha visitar nós, contava quantos alunos tinha, conferia na chamada, era 60 era 60, porque eles mandavam não sei quanto por criança, a prefeitura complementava, mas era muito pouquinho, mas não tinha outros recursos”*.

A esse respeito Margarete, supervisora da LBA, identifica que a LBA realizava o acompanhamento do trabalho nas creches, o qual ela identifica que se centrava em constatar prioritariamente *“se o dinheiro estava sendo aplicado com as crianças e se as crianças estavam sendo bem tratadas”*. Ela explica que através dos relatórios e das visitas às instituições efetuavam o controle do número de crianças atendidas no intuito de verificar se a entidade conveniada estava cumprindo a meta de atendimento que era estabelecida no ato da assinatura do convênio. E que *“vinha o nome da criança, com a idade, e quando trocava uma criança eles também nos informavam, por exemplo, saiu Joãozinho e entrou Maria no lugar, porque tinha que fechar aquelas metas dos convênios”*. Além disso, a supervisão tinha o propósito de analisar a qualidade do atendimento, conforme exposto por ela: *“a gente se preocupava com o que na época, ver se o espaço físico era adequado, se a alimentação era boa, se as crianças estavam bem tratadas, nesse sentido mais do cuidar mesmo, sabe”*.

Além da supervisão, as atividades da equipe da LBA abrangiam o repasse de algumas definições gerais sobre o trabalho a ser realizado com as crianças, *“diretrizes de como cuidar a criança”*, nas palavras de João. Conforme explicita Leonilde, a instituição oferecia *“alguns treinamentos, chamavam a gente pra treinamentos, vinham pessoas de Curitiba dar treinamento pra cá, algumas capacitações”*. Sobre as capacitações Margarete indica que *“a LBA proporcionava também alguns encontros com as monitoras pra repassar, por exemplo, uma coisa que era muito trabalhada, ensinar atividades recreativas pra brincar com as crianças e muita coisa de sucata, cursos de sucata, então era bem o básico sabe”*. Zeneide, coordenadora de creche, acentua que

Elas cobravam o pedagógico, porque eu fazia relatório trimestral e tinha umas perguntas que fazia sobre a pedagogia, eu colocava o pedagógico que era feito, mas mais era pros grandes né. A gente colocava que era mais recreação, brincadeira supervisionada, brincadeira orientada, essas coisas assim que era mais feito né. Ai quando veio o pré, logo veio o pré aí eu colocava mais sobre o pré, escrevia sobre a pré-escola. E os pequenos a gente não colocava muito, mais recreação e brinquedo, brincadeiras... A LBA cobrava.

Neste conjunto de normativas estabelecidas pela LBA estavam incluídas aquelas que diziam respeito às condições sócio-econômicas das famílias a serem atendidas. Desse modo, eram seguidas suas orientações quanto às prioridades para ingresso na creche. Inicialmente a creche priorizava as famílias com renda mais baixa ou mesmo sem renda, esse período parece ir até a segunda metade da década de 1980. João assinala que

[...] as mães que não trabalhavam ou que a família não tivesse renda, o que acontecia a gente conseguia a vaga pra criança e trabalhava com a família com a preparação pro mercado de trabalho. Era isso, nós dávamos curso de formação, de qualificação para as mães, para os pais.

Ao longo do período analisado, do início da década de 1980 até meados de 1990, podemos identificar uma mudança em relação às condições sócio-econômicas das famílias que freqüentam as creches municipais. Num primeiro momento, vão para a creche aquelas de famílias em situação de extrema pobreza, que necessitam da creche até mesmo para proverem a alimentação. Ao final da década de 1980 essa situação começa sofrer uma modificação, pois impera a normativa de somente manter nas creches filhos de mães trabalhadoras.

As entrevistadas referem-se a uma mudança que elas perceberam em relação aos sujeitos freqüentadores das creches. Nesse processo, famílias as quais as mães não trabalhavam passaram a ficar fora das creches, pois a prioridade passou para a criança da mãe com vínculo de trabalho e que por isso necessitava deixar as crianças numa instituição. Nesse período a creche se estabelece mais efetivamente como um direito da mulher trabalhadora.

Em relação a essa questão, nas atas da APMI foram localizados registros de reuniões presididas pela presidente Leci Meurer com as famílias e profissionais de cada uma das creches em funcionamento no período, em que Leci esclarece as famílias sobre as exigências da LBA: “Dona Leci também falou aos pais a respeito da exigência da LBA de que as mães devem mandar para a coordenadora a declaração que a mãe trabalha, porque não serão aceitas nas creches crianças de mães que não trabalham fora” (Ata nº 004/89, 25 de fevereiro de 1989, fl. 23-24). Em outra ata consta que: “falou ainda [D. Leci] que todos nós devemos zelar

por este bem que é a creche na qual nós e a LBA estamos oferecendo às mães que trabalham fora” (Ata nº 006/89, 04 de março de 1989, fl. 25-26).

Zeneide faz referência a esse procedimento seletivo do qual ela participou na condição de coordenadora de creche:

A partir de 1988, naquele ano estava sendo feita a constituinte. Era sempre os mais pobres e aí depois mudou com o tempo bastante coisa, mas na época a gente não podia pegar [matricular as crianças]. Eles vinham, a assistente social e a auxiliar da assistente social, acompanhar o fichário e ver o salário dos pais. Era uma seleção muito supervisionada. A gente não podia pegar... tinha que pegar o comprovante da mãe, tinha que investigar onde a mãe trabalhava, vê quanto ganhava, depois que a mãe fazia matrícula tinha que ter até visitas, a gente fazia muito visitas.

As Creches Casulo desde seu início efetivamente foram:

Criadas para proporcionar às mães carentes, do quarto extrato da população, condições de exercerem atividades lucrativas que elevem sua renda familiar. Os menores atendidos, de 0 a 6 anos, em sistema de semi-internato, recebem cuidados higiênicos, médicos, odontológicos e nutricionais (BRASIL, 1977, p.7).

Proporcionar às famílias em condição de pobreza, condições para o trabalho remunerado da mulher desde o início da criação da primeira creche no município esteve presente da justificativa de criação dessas instituições. No entanto, não era possível o cumprimento da exigência na íntegra, em função das condições das crianças e suas famílias, conforme explicita Zeneide:

Eu lembro que lá naquele [bairro] Pinheirinho e no Pinheirão era tudo barro, eu andava naquele barral sabe, ia nas casas, pra ver se as mães estavam trabalhando ou estavam em casa. Eles eram muito carentes, a gente sabia que ninguém trabalhava né. Aí a Zélia [assistente social do DAS] dizia que no fim tinha que atender as crianças pra eles não morrer de fome, as mães muitas não se importavam, moravam em barraco... E depois foi mudando com o tempo, mas no início era assim.

Ao longo do período as prioridades foram diferentes, no início da década a prioridade eram as famílias em condições extremas de pobreza, e a partir do final de década passa a preponderar a ideia de atendimento às famílias de menores condições aliada a ideia de direito da mãe trabalhadora, como expressa Ilda,

Quando eu iniciei... depois a gente vê assim que já foi mudando né, aí começou as mudanças, uma renda maior, começaram a dar prioridade pra toda a criança, mas quando eu iniciei era só pra... eles diziam que era até um salário naquela época. A prioridade era mais pra mãe carente mesmo.

A participação das famílias nas creches, conferia-se em outra indicação da LBA. Uma das integrantes da equipe de coordenação das creches expõe na reunião com as famílias que “as formas de contribuição das famílias na creche pode ser através de doação de gêneros alimentícios, participação da mãe no trabalho da creche, participação em campanhas de sucata e organização de atividades festivas” (Ata nº 004/89, 25 de fevereiro de 1989, fl. 23-24).

Esse aspecto que está associado à concepção de voluntariado apregoada pela LBA, em que as instituições devem manter-se com os recursos disponibilizados pela comunidade e um dos aspectos importantes é o “engajamento dos beneficiários”. No documento *Vamos Fazer uma creche?*, da LBA, publicado pelo Ministério da Previdência e Assistência Social, em 1981, durante o período em que a entidade estava vinculada a este ministério, esta proposta é claramente indicada conforme cita Tatagiba (2001, p. 152):

A participação da família é desejada sob forma de simples contribuição ao nível de suas possibilidades, incluindo até mesmo um dia de trabalho na Creche Casulo, por parte do responsável. Este trabalho poderá ser feito de várias maneiras:

- Rodízio das mães nas atividades diárias da creche
- Preparo de alimentos
- Atividades de limpeza (...)
- Confecção de uniformes
- Mutirão de limpeza e pintura (...) (MPAS, 1981, p. 9)¹⁰¹.

Até a extinção da LBA, em 1995, as creches públicas municipais de Francisco Beltrão foram mantidas com os recursos desse órgão, juntamente com os provenientes de recursos do município e APMI. Após esta data a Secretaria de Ação Social permaneceu recebendo os recursos do governo federal que se destinavam às creches. Em função disso, o processo de transferência das creches da Secretaria de Assistência social para a Secretaria de Educação somente se efetivou em 2004. A partir daí a destinação desses recursos foi efetivamente reajustada para outras frentes de ações de assistência social às famílias.

As marcas impressas pelo projeto de creches da LBA ainda hoje apresentam fortes repercussões na educação infantil nacional. A entidade foi responsável por uma política residual, conforme entendimento de Nunes e Corsino (2011), em que o Estado atende a uma parcela da população, focalizando os grupos marcados pela exclusão ou pobreza. Esse projeto do Brasil, para o atendimento às crianças pequenas, imprimiu fortes marcas na cultura da creche delineando importantes caracteres da infância e da educação da infância no contexto investigado.

¹⁰¹ Trata-se de documentos com poucos exemplares, não foi localizado para consulta. Aqui é utilizada a citação de Tatagiba (2001) que realizou análise do documento.

7. DA CRECHE COMO FAVOR AOS NECESSITADOS, À EDUCAÇÃO E CUIDADO DA CRIANÇA COMO DIREITO: NOVOS ARES DEMOCRÁTICOS PÓS-CONSTITUINTE

As entrevistadas indicam que a partir da década de 1990 iniciam algumas mudanças no panorama das creches, em relação às condições econômicas das crianças frequentadoras, em relação à demanda de qualificação das profissionais e ampliação da preocupação com o planejamento pedagógico. Ilda, educadora infantil, assinala que *“aí começou as mudanças, uma renda maior, começaram a dar prioridade pra toda a criança, mas quando eu iniciei [...] a prioridade era mais pra mãe carente mesmo, né. Muita criança vinha só por causa da alimentação”*. A partir da década de 1990 ocorrem várias redefinições no contexto das creches públicas impulsionadas pelas novas políticas federais e estaduais. No contexto local, em grande parte, se expressa o reflexo das significativas mudanças pelas quais a educação infantil passou nacionalmente.

Rosemberg (2003a) estabelece três períodos na história da educação infantil contemporânea, no contexto das políticas públicas. No primeiro período, entre o final de 1970 e 1980, ocorre a implantação de um modelo de educação de massa, alinhado aos indicativos do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO para os países subdesenvolvidos. O segundo período iniciou com o fim da ditadura militar e o processo de abertura política do país, abrangendo o final da década de 1980 até meados de 1990. E, por fim, o terceiro período abrange a aprovação e implantação da LDB/1996. Este capítulo realiza uma análise que abrange o período resultante dos ares democráticos em torno da Constituição Federal e aqueles de realinhamento da educação brasileira aos indicativos de organismos internacionais, a partir da Reforma do Estado.

7.1. O panorama da Educação Infantil pós Carta Magna de 1988: breves indicativos do contexto nacional e as mudanças em Francisco Beltrão

A Constituição Federal de 1988 teve um importante papel, colocou a educação infantil no patamar de direito, localizando-a como dever do Estado. Até então, conforme afirma

Didonet (1992) “a educação pré-escolar se ressentia do silêncio das leis”, e complementa: “Daí porque era importante impregnar a Assembléia Nacional Constituinte das preocupações sobre a criança brasileira e assegurar na Constituição alguns princípios básicos do direito da criança à educação desde o nascimento” (DIDONET, 1992, p.23). A Educação Infantil assume, a partir de então, importância de cunho político, social e pedagógico. A CF de 1988 é um marco significativo no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da educação infantil como um direito da criança. Este documento assegura a doutrina da Declaração dos Direitos da Criança de 1959. A Carta Magna efetua uma alteração da perspectiva assistencialista de atendimento às crianças pobres para a concepção de educação infantil como lugar de cuidado e educação e direito da criança (DIAS, 2008).

No período pós-constituente, destaca Rosemberg (2003a), foram elaboradas propostas de políticas nacionais de educação infantil, que se afastavam do modelo anterior mais vinculado ao setor da assistência, preponderando a influência do campo educacional na educação infantil. Nesse contexto, surge a concepção de educação infantil que propõe a indissociabilidade entre cuidado e educação. Rosemberg (2003a, p. 35) destaca que: “Observa-se, nesse período, a hegemonia de uma concepção de EI que não diferencia creches de pré-escolas pelo padrão de qualidade, pela formação dos educadores e pela responsabilidade administrativa”. Torna-se um direito de todas as crianças pequenas serem educadas em instituições coletivas e que “Educar e cuidar são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar” (FARIA, 2005, p.1021).

Enquanto que a CF/1988 foi aprovada num contexto social e político ainda não abalado pela nova ordem econômica mundial, em que predominava o modelo de social democracia e Estado do Bem-Estar Social, a aprovação e implantação da LDB ocorre em um cenário de Reforma em que se alteram concepções de Estado e política social, demarcado pela globalização da economia (ROSEMBERG, 2003a). Referindo-se a conjuntura dos anos 1990, Campos (2002, p.28) assim se refere:

[...] quando as políticas econômicas de ajuste – com suas consequências, como a contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais – são implantadas no país. Assim, o momento pós-constituente acaba sendo o momento dos retrocessos nas áreas sociais e não o momento de realização do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais.

Diante dessas influências, os novos contornos delineados na educação infantil pela CF são impregnados pelos ares da reforma. Dois eixos complementares demarcam a reforma educacional brasileira na área da educação infantil, seguindo os indicativos dos organismos

multilaterais, são eles: a prioridade de investimentos públicos no ensino fundamental e a retomada de programas não formais de baixo investimento público destinado às crianças pobres (ROSEMBERG, 2003b). Com isso, a educação infantil vive uma situação paradoxal, ao mesmo tempo em que é estabelecida como direito da criança e da família e primeira etapa da educação básica, a prioridade no ensino fundamental é acentuada no conjunto de documentos legais estabelecidos após a aprovação da LBA¹⁰².

Em 1993, no estado do Paraná, ocorre uma significativa alteração, o Conselho Estadual de Educação, colocando-se em conformidade à Constituição Federal de 1988, estabelece a Deliberação nº 034/93 (PARANÁ, 1993) que atualiza as normas de Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do estado. As normas até então em vigência haviam sido estabelecidas pela Deliberação nº 020/78 que fixavam as normas para a educação pré-escolar e funcionamento de jardim de infância (FURLANETTO, 2006, p. 83) e complementadas pelo Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, publicado em 1990 (PARANÁ, 2006).

Pela mudança na denominação, para aquela que entrava em voga na época, percebe-se que houve significativas alterações nas normas, que a partir de então passavam a abranger a criança de 0 a 6 anos em conformidade com a CF. Sobre essa questão, Furlanetto (2006, p. 89) assinala que:

O seu texto trazia uma nova conceituação de educação para crianças de 0 a 6 anos: a educação pré-escolar passava a ser denominada educação infantil, inspirada no preceito contido na Carta Constitucional de 1988. A introdução da terminologia “educação infantil”, usada nos documentos oficiais para designar as instituições de atendimento à criança, era uma tentativa de ampliar o conceito e fortalecer a questão educativa das crianças de 0 a 6 anos.

A deliberação, de 1993, afirma a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, como direito da criança e de seus pais e dever do Estado e da família. Estabelece a oferta em creche – berçário e maternal, para crianças de 0 a 3 anos – e pré-escola – jardim I, II, III, para crianças de 4 a 6 anos. Assinala que a EI caracteriza-se “pedagogicamente, por atividades que ofereçam oportunidades de pleno desenvolvimento aos educandos, através de interações estabelecidas entre a criança e o meio físico e social” (PARANÁ, 1993, art. 3º). O mesmo artigo estabelece os princípios pelos quais a EI deveria nortear-se:

¹⁰² Essa prioridade no ensino fundamental vigorou durante todo o período de vigência do Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, de 1996 a 2006. Esse quadro começa a ser alterado com a implantação do Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB, em que o financiamento da educação infantil é incluído.

- I – Respeito aos direitos individuais da criança;
- II – Consideração às suas condições afetivas;
- III – Respeito pela diversidade de expressões culturais;
- IV – Promoção de oportunidade para o desenvolvimento físico;
- V – Criação de condições de integração social;
- VI – Oportunidade de acesso ao saber elaborado (PARANÁ, 1993).

Furlanetto (2006, p. 90) acentua que a Indicação nº 002/93 que acompanha a Deliberação determina que “os programas, inclusive de creches, deveriam ter a função eminentemente educativa, à qual se integravam ações de cuidado com alimentação e saúde [...] a questão do cuidar e educar já estão presentes neste documento, porém de forma pouco enfática”.

Ainda em 1994 a equipe pedagógica da APMI, coordenada por Leonilde, inicia a elaboração do *Programa de Educação Infantil – Creches*, conforme assinalado em ata da APMI (Ata nº 14/94, 30 de maio de 1994, fl 86). O documento denominado *Programa Educação Infantil nas creches – normas Técnicas Administrativas e Pedagógicas* é entregue às diretoras para estudo, conforme registrado em reunião da APMI com diretoras das creches no ano seguinte (Ata nº 24/95. 27 de abril de 1995).

Em 1994 e 1995 as creches são regulamentadas, por decretos municipais, e denominadas de Centro Municipal de Educação Infantil [...] ¹⁰³ – creche e pré-escola e recebem autorização de funcionamento da Secretaria de Estado da Educação.

O planejamento pedagógico passa a ser mais sistemático a partir daí, até porque a Deliberação estabeleceu conteúdos básicos a serem trabalhados na EI: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Física e Educação Artística (Expressão plástica, corporal e musical) (PARANÁ, 1993). A ata da APMI de 1993 ratifica essa questão, neste documento sinaliza que a professora Leonilde Rios: “fará o trabalho de supervisão e orientação pedagógica com planejamento de atividades de área” e também consta que: “foi marcada reunião com monitoras e demais funcionárias das creches para “reunião inicial de planejamento”” (Ata nº 003/93, 16 de fevereiro de 1993, fl. 58-59). E em reunião de 1995, com as diretoras das creches e equipe da APMI consta que: “Na ocasião foi discutido o planejamento e ficou decidido que seria realizado em uma creche pré-determinada e feito em etapas: berçário, jardim I, jardim II e maternal” (Ata nº 40/95, 09 de junho de 1995, fl. 59).

Em relação ao planejamento, diversas entrevistadas sinalizam que a “cobrança” em relação a este, em relação ao diário docente passou a ser mais sistemática no final de década de 1990. Ana Ilia, sobre esta questão, rememora que “no começo nas creches era assim, não tinha nem brinquedo pras crianças brincar, [...]. Depois, quando eu comecei a fazer o

¹⁰³ Incluída a denominação de cada instituição.

planejamento, a gente começou a fazer formação, então a gente colocava no caderno o que a gente ia fazer”. Irma, que ingressou como monitora de creche no final de 1980 também identifica que a atividade de planejamento, como uma ação sistemática em sua prática, foi inserida posteriormente

Ah deixa eu ver quando que foi... A gente foi incluindo aos pouquinhos, né, aí depois veio a formação continuada, os cursos oferecidos pela prefeitura. Aí foi a implantação, aí começou a vir orientação, a gente começou a fazer o planejamento que antes não tinha planejamento, orientações pedagógicas. Aí vieram livros, livros de histórias.

No ano de 1994 a Superintendência Estadual da LBA cria o projeto Celeiro da Cidadania que abrange ações afinadas com as alterações propostas pela CF de 1988 e no âmbito estadual pela Deliberação nº. 034/93 do CEE. Nos anais do I simpósio nacional de educação infantil, realizado em 1994 foi localizado relato sobre o projeto Celeiro da cidadania desenvolvido pela LBA. A proposta do projeto era

[...] transformar as Creches em ambientes apropriados ao pleno desenvolvimento da criança, nos seus aspectos físico, mental, intelectual, afetivo e social, capacitar e qualificar coordenadoras, monitoras, pessoal de apoio, corpo administrativo, através de cursos e treinamentos, utilizando a Creche como meio facilitador no desenvolvimento de ações junto à família e à comunidade (LBA, 1994, p. 177-178).

O Projeto composto de sete programas a serem executados em cada município através de um Comitê Executivo Municipal: a) Programa Creche ampliada: visa ampliar as estruturas físicas; b) Programa vaga Ampliada: obtenção de recursos para manutenção das crianças em Creche; c) Programa de Abastecimento, Controle e Racionalização de Custos: baratear o custo da alimentação das crianças em creche; d) Programa travessia: garantia de integração entre a Creche e o ensino regular; e) Programa de Capacitação, Orientação e Condução ao Mercado de trabalho: capacitar e encaminhar a mãe ao mercado de trabalho; f) Programa de Assistência Materno-Infantil: acompanhar o desenvolvimento da criança, nutricional de saúde, prestar assistência a gestante, orientar no Planejamento Familiar; g) Programa de Treinamento pedagógico: ações Sistemáticas de Capacitação de Recursos Humanos (LBA, 1994, p.178).

O projeto Celeiro da Cidadania tinha uma previsão de ser executado no prazo de seis anos e previa seu desenvolvimento em três linhas de ação,

[...] uma preventiva e fora do âmbito da Creche, voltada diretamente para o trabalho com famílias carentes, outra de cunho quantitativo visando abrigar em Creches grande contingente de crianças, a terceira que contempla a qualidade dotará as creches de equipamentos e estruturas físicas adequadas e de recursos humanos qualificados (LBA, 1994, p. 178).

No mesmo ano, 1994, iniciam as atividades do projeto em Francisco Beltrão, em reunião da equipe da APMI com a equipe de profissionais das creches Lourdes Arruda “ressaltou o encontro realizado em Pato Branco [...] que tratava sobre a implantação do projeto Celeiro da Cidadania” (Ata nº 14/94, 30 de maio de 1994, fl 86). E em outra reunião da entidade o projeto, a justificativa para sua realização e a organização para seu desenvolvimento foi explanado:

Sra. Maria de Lourdes explanou sobre a importância da participação da sociedade para unir forças em prol das crianças menos favorecidas, que serão os futuros trabalhadores e que hoje necessitam de alimentação e meios para seu desenvolvimento sadio conforme os preceitos da cidadania. Posteriormente os sete programas do “PROJETO CELEIRO DA CIDADANIA” foram assim apresentados: Tânia Jung explanou sobre o programa creche ampliada; Marli Lenocho, vaga ampliada; Nely Padilha Assistência Materno Infantil; Leonilde Rios, Treinamento Pedagógico; Abastecimento, Dalva Claus; Capacitação, Neldo Claus e Travessia Sueli Araujo e Ari José Ventura (Ata nº 17/94, 14 de junho de 1994, fl 88-89).

Na gestão seguinte da APMI, presidida pela primeira-dama Angelina Lopes¹⁰⁴, em reunião da equipe da APMI com a equipe de profissionais das creches que contou com a presença do Secretário da Ação Social este expõe sobre “o novo método onde APMI, Ação Social e Secretaria de Educação farão um trabalho unido” (Ata nº 001/97, 06 de janeiro de 1997, fl. 11-12). Indicando que a partir daí a Secretaria de Educação assumirá de maneira mais efetiva o trabalho junto às creches, ainda num regime de parceria com APMI e SAS. Conforme relato de Lourdes Arruda identifica que esse processo foi até 2004 ou 2005 quando efetivamente a Secretaria Municipal de Educação assumiu a gestão das creches municipais:

a gente começou essa negociação com a Secretaria de Educação, porque a gente via que a linha era essa, a gente já vinha se preparando e naquela ânsia da gente não perder o recurso que vinha do governo federal, e tinha essa dúvida porque em termos de governo federal eles brigavam lá em cima, eles não definiam se esse recurso se perdia, se ele ia para a assistência social, se ele ia para a educação, o que se fazia, então houve um cuidado muito grande nessa tramitação para que não se perdesse nada.

Tendo em vista que desde a aprovação da LDB, em 1996, essas instituições passam a ser de responsabilidade das Secretarias de Educação, um dos motivos para esse processo de transferência tardio foi a possibilidade de continuar utilizando os recursos da Assistência Social para a manutenção dessas instituições, conforme expresso por Lourdes acima. Como se pode depreender, esta situação é similar a diversos outros contextos do país. Com a extinção da LBA, em 1995, suas atividades e convênios referentes às creches comunitárias e

¹⁰⁴ Gestão municipal do prefeito Guiomar Lopes, de 1997 a 2000.

municipais passam para a Secretaria de Assistência Social subordinada ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), sob o nome de Programa Creche Manutenção. Este programa foi mantido até o final de 2008. Em 2007, sob a nova política de assistência social, o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) autorizou os municípios, que já haviam transferido a rede de educação infantil da Secretaria de Assistência Social para a de Educação a utilizar os recursos para atender, entre outros públicos, as crianças de 0 a 6 anos em ações socioeducativas de apoio à família, através dos Centros de Referência da Assistência Social (Cras), em que deveria ser priorizado o grupo de 0 a 3 anos integrante de família vulnerabilizada pela pobreza ou situação de risco pessoal e social. Em 2009, foi concluído o processo de transição da gestão da rede de creches do MDS para o Ministério da Educação (NUNES [et al.], 2011).

Conforme o documento *Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil* da Secretaria de Estado da Educação – SEED – o processo de integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino efetivou-se lenta e gradativamente, na data de publicação do documento ainda havia IEI que permaneciam vinculadas às Secretarias da Assistência Social. Atualmente as instituições de educação infantil de Francisco Beltrão, são da responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação que por sua vez está subordinada ao Sistema Estadual de Ensino, assim como grande parte dos municípios paranaenses que tem como funções a regulamentação e supervisão das instituições de educação infantil – IEI (PARANÁ, 2006).

Em 1999 a deliberação de 1993 foi substituída pela Deliberação nº 003/99, com este documento o CEE busca compatibilizar suas definições com o estabelecido na LDB 9394/96, onde a integração das funções cuidar e educar recebem maior relevância. Foram mantidos os mesmos princípios da deliberação anterior. O documento propõe a oferta do atendimento em creche e pré-escola, foi suprimida a sub-divisão da pré-escola em jardim I, II e III. E as áreas de conhecimento foram alteradas: Língua oral e escrita; Matemática; Natureza e Sociedade, Artes Visuais, Música e Educação Física (PARANÁ, 1999).

Em 2003, organiza-se a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil, vinculada a SEED, firmando-se o propósito de formulação de políticas públicas para a educação infantil paranaense, enquanto primeira etapa da educação básica. A coordenação tem como intenção “estabelecer parceria com os municípios na busca de melhoria para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos no Sistema Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2006, p. 12). E em 2006 foi elaborado, por esta coordenação, o documento “Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil ” (PARANÁ, 2006).

A partir desse documento as instituições de educação infantil da rede municipal de Francisco Beltrão elaboraram as propostas pedagógicas das instituições.

7.2. “Até nós viramos profissionais [...] foi batalhado...”¹⁰⁵ – Reflexões sobre a constituição de um grupo profissional

O Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa: Profissionais da Educação Infantil de Francisco Beltrão (p. 71) – é bastante ilustrativo para percebermos as condições do início da carreira da maioria das profissionais das creches. Ausência de formação pedagógica e a situação de várias terem sido indicadas/convidadas por alguém da administração para trabalhar nas instituições. Destacam-se desse conjunto quatro profissionais dos serviços gerais que atuaram em sala de aula, sendo que duas delas posteriormente realizaram concurso para monitora de creche. Essa é a realidade das profissionais da educação infantil em Francisco Beltrão/PR. A grande maioria daquelas que seguiram na carreira, e efetivaram-se no cargo, através de concurso público, prosseguiram seus estudos e atualmente possuem titulação específica para o cargo, no entanto, algumas prosseguiram na profissão somente com a escolaridade exigida na ocasião do concurso, destas, a maioria já se aposentou, recentemente. O primeiro concurso tinha como exigência ensino fundamental incompleto, dentre aquelas que realizaram o concurso, diversas já atuavam como monitoras, com vínculo celetista. Noeli, Ilda, Linéia são exemplos de monitoras que, quando realizaram o primeiro concurso possuíam somente a 4ª série do 1º Grau ou curso primário concluído. Linéia conta que:

“Aí um dia eu fui na (sic) prefeitura pagar o imposto e tinha uma fila. Eu pedi pra que era aquela fila. Uma mulher me respondeu: É pra um concurso. E eu perguntei: Será que tem que ter estudo? Ela me respondeu: tem que ter a quarta série do primário. Se você tem vai lá, parece que estão precisando. Aí eu fui lá e enfrentei aquela fila”.

Esse panorama começa a ser alterado na década de 1990. A Deliberação nº. 034/93 do CEE estabelece requisitos mínimos exigidos para formação de pessoal docente, técnico e administrativo para trabalhar na Educação Infantil em seus diversos setores:

- I – Direção: Licenciatura em Curso de Pedagogia ou professor com especialização em Educação Pré-escolar e/ou Estudos Adicionais.
- II – Professores: Habilitação obtida em:

¹⁰⁵ Entrevista com Elizabete, educadora infantil

- a) Estabelecimento de Ensino Superior, desde que em cursos de formação específica para o Pré-escolar;
- b) Estabelecimentos de ensino de 2º Grau, nos cursos de Magistério, com habilitação específica e/ou Estudos Adicionais (PARANÁ, 1993, art. 21).

Além desses cargos refere-se aos atendentes infantis, de quem é exigida formação de 1º grau completo e aos auxiliares de serviços gerais e formação fica a critério da entidade mantenedora. No ano seguinte, 1994, ocorrem ações dos gestores das creches municipais em Francisco Beltrão no sentido de realizar as adaptações necessárias referentes a esta regulamentação. Em reunião, presidida pela presidente da APMI, Lourdes Arruda, com presença da equipe da APMI, funcionárias das creches e secretário municipal de educação, Sr. Ari José Ventura, Lourdes explicou que estavam “adaptando as creches as exigências estabelecidas na Deliberação 034/93 do Sistema Estadual de Ensino do Paraná [CEE]”. Dentre as mudanças necessárias seria a alteração do cargo de coordenação para direção. Na reunião, o secretário da educação explanou sobre o conteúdo da Deliberação e explicou

[...] que as unidades que prestam atendimento as crianças como as creches, passam a seguir as normas estabelecidas para a Educação Infantil. Uma das exigências é um quadro de profissionais qualificados como diretor das unidades com curso de especialização em Educação pré-escolar/ ou com curso de pedagogia e/ou professor de magistério com curso adicional de educação infantil (Ata nº 026/94, 11 de agosto de 1994, fl. 96-98).

A elaboração do Programa educação infantil nas creches – Normas técnicas, administrativas e pedagógicas (APMI, 1994) expressa os ajustes municipais às normativas estaduais. O documento estabelece a exigência de primeiro grau completo, para o cargo de monitor de creche. Com isso, os próximos concursos, incluindo o que foi realizado em 1994, passa a ter essa exigência de escolaridade.

O documento da APMI normatiza a pré-escola nas creches e diante disso, inicia um processo de implantação de pré-escolas nas creches, que já atendiam a essa faixa etária. Esse processo ocorreu de forma conjunta com a Secretaria Municipal de Educação - SMEC, e vários profissionais para essas turmas foram cedidos por essa secretaria. Lourdes destaca que sempre houve trabalho conjunto com a SMEC: “*tudo isso em parceria com a Secretaria de Educação, a gente sempre trabalhou muito junto, desde o início, até porque alguns profissionais eram cedidos*”.

Contudo, esse processo de convivência entre as professoras que atuaram em algumas turmas de pré-escola e na coordenação pedagógica prece ter sido muitas vezes conflituoso, sugerindo que se constituiu um grupo profissional que se identificava pela ausência de formação profissional, e se reconhecia pela experiência com crianças, constituindo-se aí um

fazer profissional particularizado. Como destaca Elizabete, educadora infantil, referindo-se a necessidade de formação pedagógica ela pontua: *“Eu acho que não mudou nada, eu acho que agora está pior que antes, porque antes se trabalhava de verdade, [...] era trabalhado, era muito mais trabalhado”*. Em outro momento destaca que: *“porque naquela época não se exigia que tivesse magistério nem nada. Ninguém era mais que ninguém, serviços gerais, professora ... o salário também era igual, não tinha diferença”*.

Salete, monitora de creche, que atuou como coordenadora pedagógica na creche São Miguel relata que nesse processo ela deixou a coordenação da creche, pela necessidade de colocação de uma professora com formação pedagógica. Silvana Savi, professora do ensino fundamental que atuou na coordenação pedagógica das creches, assinala que havia certa rivalidade entre ela que possuía formação e as profissionais que trabalhavam nas creches, sem formação pedagógica. A necessidade de sua presença era por algumas vezes questionada pelas monitoras das creches. Assim como, Milene afirma que era questionada a respeito de sua opção pela educação infantil pelas próprias colegas: *“Quando eu entrei as meninas diziam: nossa, uma diretora com faculdade pra limpar bunda?”*. Essas mudanças são impulsionadas por novas determinações legais que se estabelecem ao longo da década de 1990, das instâncias estadual e federal, algumas em cumprimento às definições da Constituição Federal de 1988, se antecipando à Lei de Diretrizes e Bases em vigor atualmente.

Outra iniciativa do período foi a aprovação do plano de carreira de monitor de creche, que passaria exigir escolaridade das profissionais e em decorrência efetua-se melhoras no salário (Ata nº 40/95, 09 de junho de 1995, fl. 59). Em 1999, passa a vigorar a Deliberação nº 003/99, em que o CEE ajusta-se às definições da LDB 9394/96. Com isso, ocorre alteração importante em relação aos profissionais da educação infantil, que passam a ser assim denominados, substituindo a anterior denominação de pessoal docente, técnico e administrativo.

A formação continuada, em serviço, das profissionais da educação, passa a ser mais sistemática, a partir da primeira metade da década de 1990, impulsionada pelas definições da esfera federal e estadual. Esta já era atendida no âmbito municipal em forma de atividades de capacitação, treinamentos, cursos, palestras, com a participação de pessoas da área da saúde e afins, e algumas ações propostas pela LBA. A APMI, juntamente com a Secretaria de Assistência social foi responsável até 2001 por essas atividades, a partir daí a Secretaria Municipal, já no período de transição da gestão das instituições de educação infantil, assume a formação continuada das profissionais das creches (FRANCISCO BELTRÃO, 2007). Na

primeira metade da década de 1990 inicia um programa de qualificação das profissionais que possibilitava enquadrar o município nas regulamentações de âmbito estadual e nacional.

No âmbito estadual, destacam-se o Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré-escolar e Projeto para Qualificação do Profissional Leigo da Educação Infantil. O Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré-escolar – foi um programa de extensão desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná com apoio da Fundação Bernard Van Leer, da Holanda. O projeto teve duas fases, a primeira, de 1985 a 1988, consistiu em uma atuação em parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI) e prefeituras de Curitiba e Rio Branco do Sul, com o objetivo de implantar uma proposta pedagógica para o trabalho com crianças de quatro a seis anos.

Na segunda fase, compreendendo o período de 1989 a 1992, o Projeto Araucária transformou-se num Centro de Apoio à Educação Pré-escolar, responsabilizando-se por ações que abrangiam curso de aperfeiçoamento para as diferentes categorias de profissionais da Educação Infantil, elaboração e implantação de proposta pedagógica para o atendimento da criança de 0 a 6 anos, produção de material didático-pedagógico e realização de pesquisas. A realização das ações da segunda etapa, junto às creches e pré-escolas foi efetuada por meio de convênios com a Legião Brasileira de Assistência, prefeituras de Curitiba e municípios da Região Metropolitana (PARANÁ, 2006).

Nesta segunda fase de desenvolvimento a equipe de profissionais da Creche do bairro Pinheirinho, do município de Francisco Beltrão, participou do projeto. Leonilde Rios e Zeneide, que era coordenadora da creche no período, explicam que se tratou de um projeto piloto que a essa creche foi escolhida. Participaram todas as monitoras das creches que após, repassaram o que aprenderam para todas as outras profissionais da rede municipal.

Nossa creche Pinheirinho foi escolhida né, na época era poucas que tinham faculdade... [...] Eu e as que trabalhavam comigo, [...] eu sei que fui 3 vezes. Era assim: a primeira vez foi 3 dias, depois foi 5 dias, depois mais 5 dias. [...] Sempre foi a equipe toda da minha creche. [...] eles quiseram fazer um projeto piloto. Daí, na nossa creche vinha todo mundo lá e tinha uma sequência né, um dia era pros berço, outro dia pros maternal, todos os maternal de todas as creches ia lá e as funcionárias passavam (ZENEIDE).

Noeli, que também participou do mesmo curso rememora:

cheguei a ir pra Curitiba fazer cursos, a gente foi pra lá ficou uma semana, [...], uma de uma creche outra de outra, fomos fazer o curso, aprendemos trabalhos pra fazer pras crianças. [...] começou a haver uma preocupação que não era só o

cuidar, ali tinha que entrar o cuidar e o educar, e a gente foi buscando. [...] era buscado muitos professores de fora, fazendo formação.

O Jornal Folha Sudoeste (25/05/1996, p.05) em reportagem intitulada “APMI e o Programa Pedagógico nas creches de Francisco Beltrão”, faz referência a esta ação de qualificação das profissionais das creches:

O programa pedagógico teve início em 1993 com a orientação do Projeto Araucária – Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná e Treinamento da Superintendência Estadual da LBA, que qualificou Francisco Beltrão na Proposta Pedagógica que garante os direitos essenciais da criança.

A partir da segunda metade da década de 1990, com a inclusão das creches no sistema de ensino (em conformidade com a LDB 9.394/1996) passam a haver novas exigências formativas. As profissionais efetivas da educação infantil, mobilizadas pela gestão municipal, que visava atender às exigências legais da legislação federal para formação acadêmica, realizam cursos de formação profissional. Pasqualotto (2008) destaca que esta formação foi efetuada através de Curso Normal, Normal Superior e Pedagogia, realizados prioritariamente à distância, ofertados por diversas instituições privadas. Conforme a autora, a realidade da formação à distância em Francisco Beltrão representa um percentual em torno de 60% das professoras da educação infantil da rede municipal de ensino do município. Pasqualotto (2008) salienta que é preciso questionar a proposta curricular referente à educação infantil que sustenta tais cursos, assim como as condições formativas oferecida pelos mesmos.

Em setembro de 2001, expressivo grupo de monitoras (sem formação pedagógica) das instituições de educação infantil concluiu o curso de Formação de docentes, em nível médio, na modalidade normal (Área de atuação: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), com duração de 2 anos¹⁰⁶.

No mesmo período parcela significativa dessas profissionais iniciou o curso Normal Superior à distância, o “Programa Especial de Capacitação para docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil” oferecido pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu – VIZIVALI, em parceria com o IESDE, concluído em 2003. No entanto, as concluintes não receberam o diploma de conclusão, para isso foi necessário complementação

¹⁰⁶ O curso foi realizado por Colégio Padre João Bagozzi/IESDE e ofertado, na modalidade à distância, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com a finalidade de titular professores leigos das redes municipais de educação do Paraná (ANEXO A).

de carga horária, o que ocorreu somente a partir de 2011, por algumas universidades estaduais. Com isso, foi concedido o diploma de licenciado em Pedagogia¹⁰⁷.

Atualmente, professoras de educação infantil da rede municipal de Francisco Beltrão, quase na sua maioria, possuem a formação superior. A partir daí opera-se evidente modificação no quadro de formação das profissionais das creches, até então, majoritariamente composto por profissionais leigas. Esse quadro passa a ser composto por profissionais com formação pedagógica. A trajetória de Ilda que ingressou como monitora de creche em 1992 retrata essa questão:

Aquela época eu só tinha até a 4 série, não tinha nem o primeiro grau [...]. E aí depois desde que eu entrei a gente sentiu a necessidade de se atualizar, de estudar mais, então aquela época só tinha duas que tinha mais estudo, que era a coordenadora e mais uma outra funcionária. Então, a coordenadora incentivava [...]. Aí eu comecei no CEBJA¹⁰⁸, que era ali no Alvorada naquela época. Aí comecei a fazer o supletivo, fiz o primeiro grau, fiz o segundo. Depois que surgiu oportunidade a gente fez o magistério [...] aquele a distância, do colégio João Bagosi de Curitiba. Aí eu fiz o magistério e depois surgiu o Ensino Normal Superior para o professores não habilitados, aí eu entrei no primeiro grupo, porque a gente sentiu a necessidade e precisava, né, fazer, necessidade de se atualizar. Daí eu fiz esse. Inclusive esse ano que passou a gente fez mais um complemento e a gente conseguiu ficar com diploma de pedagogia.

São trajetórias diferentes. O percurso de Ilda é ilustrativo do panorama da educação infantil em Francisco Beltrão:

Depois desde que eu entrei a gente sentiu a necessidade de se atualizar, de estudar mais, então aquela época só tinha duas que tinha mais estudo, que era a coordenadora e mais uma outra funcionária. Então, a coordenadora incentivava

¹⁰⁷ As profissionais, que compunham um conjunto de 30.000 pessoas do estado do Paraná, não receberam o diploma ao final do curso porque as instituições ofertantes não possuíam a autorização para a oferta do curso semipresencial (à distância) e o curso somente poderia ter sido ofertado para portadores de diploma, sem formação de licenciatura para estes níveis de ensino (PARECER CNE/CES N° 14/2006). Porém, o contingente de professores não possuía qualquer formação superior, somente ensino médio ou curso normal a nível médio. O curso havia sido “autorizado” pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, por meio da Portaria n° 93/2002. No entanto, a instituição de ensino superior, VIZIVALI, deveria ter efetuado credenciamento junto ao MEC para obter autorização para ofertar curso de graduação na modalidade à distância. Em 2006, o CEE havia emitido um parecer restringindo a certificação aos alunos com vínculo empregatício, que eram 10 mil. Os 20 mil restantes não tinham vínculo ou eram estagiários. Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiu que o estado não tinha autonomia para autorizar a oferta de um programa semipresencial e por isso os 30 mil professores ficaram sem receber o diploma. Somente em 2011 o governo do estado do Paraná conseguiu a regularização da situação dos professores que concluíram em 2003 o curso na Vizivali, os formados necessitaram realizar complementação de curso nas universidades estaduais e foram licenciados em Pedagogia, já que antes a formação era em normal superior, já extinta. A complementação ocorreu à distância e foi ofertado pelas instituições: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). No ano de 2013 foram realizadas as formaturas destes profissionais que a partir daí puderam obter o diploma.

¹⁰⁸ Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos.

[...]. Aí comecei a fazer o supletivo, fiz o primeiro grau, fiz o segundo. Depois que surgiu oportunidade a gente fez o magistério. [...] depois surgiu o Ensino Normal Superior para os professores não habilitados, aí eu entrei no primeiro grupo, porque a gente sentiu a necessidade e precisava, né, fazer, necessidade de se atualizar. Inclusive esse ano que passou a gente fez mais um complemento e a gente conseguiu ficar com diploma de pedagogia. [...] faz poucos dias que nós fizemos a colação de grau. Que a gente se formou e conseguiu o diploma esperado que antes a gente não conseguia, que a gente gastou, se esforçou. Então agora enfim conseguimos. Foi um sonho que eu consegui realizar.

A motivação do grupo de profissionais não foi, tão somente, o desejo pessoal de progredir na carreira, de se atualizar com expõe Ilda, mas foi estabelecido como uma imposição legal e critério para permanência e progressão na carreira. Noeli explica que várias outras colegas deram continuidade aos estudos e realizaram formação pedagógica. Ela por motivos pessoais não voltou a estudar, aposentando-se no cargo de monitora como profissional leiga. Ela destaca que: *“eu continuei trabalhando, mesmo sem o grau de escolaridade, mas que pra mim, graças a Deus, eu não tive dificuldade, porque eu participei muito de cursos, da formação continuada que logo mais tarde foi aplicada e até hoje continua”*. Por diversas vezes, durante seu relato Noeli, reitera que aprendeu os conhecimentos necessários para o desempenho de sua profissão. Assinala que não tinha a formação que outras colegas tinham, mas era valorizada por sua experiência:

Chegava uma professora nova e ela perguntava: quero que a senhora me fale e eu dizia. Muitas vezes eu falava, mas você é uma pessoa que tem um grau de escolaridade e eu não. Ah, mas a senhora sabe com a suas atividades, com seu tempo de trabalho, sabe muito mais do que nós que estamos iniciando agora. E eu sempre dizia: aquilo que estiver no meu alcance de ajudar, eu sempre vou ajudar.

A história de Noeli não é única, outras profissionais das creches, permaneceram até a aposentadoria sem qualificação profissional. Essa também foi a situação de algumas profissionais dos serviços gerais que atuavam como monitoras, diretamente com as crianças, e nessa mudança de década retornaram à função.

Esse panorama faz refletir que são muitas as diferenças em relação ao papel da educação infantil e o perfil e funções do profissional para esta área¹⁰⁹, atuando profissionais com diferentes formações/funções. Ambrosetti e Almeida (2007) afirmam que nos deparamos com a construção de um “novo grupo profissional”, que sugere a constituição de

¹⁰⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº1/2006 – DCNCP – redefinem a formação de professores, ao estabelecer respectivamente a exigência de formação, minimamente, a nível médio para a educação infantil e a nova configuração dos cursos de Pedagogia, estabelecendo uma formação ampla para o pedagogo que inclui a atuação na educação infantil, juntamente com outros campos de atuação.

novos significados pelos diferentes grupos sociais envolvidos na educação da criança. Essas mulheres constituíram-se professoras, à maneira das professoras e professores leigos, sem formação, que atuaram, e ainda atuam, no ensino primário e no ensino fundamental, no Brasil. Conforme aponta Noremberg (2008), esses profissionais leigos ocupam espaço na educação brasileira desde a década de 1920, nas áreas rurais e periferias urbanas. Na educação infantil há algumas diferenças, pois o perfil inicial da profissão, para aquelas que atuavam nas creches, foi estabelecido vinculado a não exigência formativa. Diante desse panorama Campos (2008, p. 03) acentua:

Trazer esse atendimento para a área de educação, incluí-la na primeira etapa da educação básica e estender à sua profissional as mesmas exigências definidas para professores da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental, representou uma enorme mudança, ainda não plenamente traduzida para a prática.

A meta, estabelecida pela LDB, de formação inicial dos professores no ensino superior constitui um desafio ainda maior na educação infantil, considerando o histórico da área com um grande contingente de profissionais leigas. No caso de Francisco Beltrão, a passagem da denominação de creches para Centros Municipais de Educação Infantil, conseguiu fazer, também, a substituição das tias por professoras, em tempo não tão sincronizado por certo. Conforme dados do Plano Municipal de Educação (FRANCISCO BELTRÃO, 2007), o índice de profissionais da educação infantil, da rede pública municipal, com formação pedagógica é elevado, apenas 1,7% com ensino médio, o restante (98,3%) possui alguma formação pedagógica – magistério, normal superior, pedagogia, graduação em outros cursos ou pedagogia e pós-graduação (especialização)¹¹⁰. Em relação às profissionais dos CMEIs, destaca-se que em torno de 30% delas possuem magistério e outros 30% graduação em pedagogia. Porém essa ainda não é a realidade nacional.

Pensar a profissão docente da educação infantil no que diz respeito a refletir sobre as condições específicas dessa docência, que envolve saberes e práticas particularizados para esse nível escolar e trajetórias formativas diferentes da dos professores das outras etapas da educação, como define Oliveira-Formosinho (2002), coloca-se, ainda hoje, como um desafio a enfrentar. Embora essa não seja a tônica central desta investigação, as trajetórias dessas profissionais, suas concepções e práticas são o que dá vida a este trabalho, possibilitando as reflexões efetuadas ao longo da escrita sobre as condições da infância em Francisco Beltrão. Aqui infância e docência estão imbricadas. Nessa busca de compreender a infância são

¹¹⁰ Os dados são referentes a 2006 e abrangem 126 profissionais dos CMEIS e 49 das pré-escolas das escolas municipais.

desveladas através das memórias, as trajetórias, as concepções, as ideias, as práticas desse conjunto de mulheres.

Nesse sentido, “para compreender a educação e os processos educacionais na sua complexidade é preciso conhecer também as histórias daqueles que a fazem no cotidiano” (KRAMER, 2005, p. 26). Conforme salienta Bosi (1994, p. 280), a “apreensão plena do tempo passado é impossível”, afinal, cada um rememora as experiências vividas, a partir de uma gama de matizes. Os documentos de memória são fragmentos com os quais é possível montar, tecer, costurar o cenário da investigação, compondo uma trama de vários fios, os fios das memórias. Nesse processo, é importante permanecer atento à dinâmica de reelaboração das experiências vividas, realizada pela rememoração, em que aquele que olha o passado o faz sempre com o olhar de agora, de acordo com seus saberes e papéis sociais.

A trajetória de vida das profissionais que comparecem como sujeitos desta pesquisa é representativa de um conjunto de mulheres no contexto pesquisado e no Brasil, e, nos permite visualizar como foi se constituindo a profissão de professora na educação infantil, assim como, a partir de quais referenciais se estabeleceram as práticas que envolvem as crianças. E fica acentuado que o imprevisto e a precariedade quanto à estrutura física e os seus profissionais são marcas do início da educação infantil em Francisco Beltrão. Uma marca política do Brasil. Afinal, não são escolhas pessoais, e sim, são definições políticas que traçaram e referendaram determinado perfil profissional. Esse é um aspecto significativo do panorama da educação infantil brasileira.

7.3. Uma reflexão sobre o panorama geral da educação infantil em Francisco Beltrão

As mudanças ocorridas, na esfera nacional, no campo das concepções de educação infantil impactaram a organização da Educação Infantil em Francisco Beltrão. Uma reflexão que o panorama explicitado impõe é a de que a rede municipal de educação infantil se estabelece sobre as bases de uma proposta emergencial de atendimento à pobreza que se fundamentava na ideia de baixo custo e trazia no bojo de sua proposta a operacionalização através da precariedade de recursos físicos e humanos. O projeto nacional de expansão de creches, conduzido pela LBA, estabelecido neste moldes, foi apropriado e transformado no *projeto municipal de creches de Francisco Beltrão*. Este não se restringiu às características do

projeto nacional, contudo, é inegável que as mesmas imprimiram suas fortes marcas nas instituições públicas de atendimento à infância beltronense.

A representação da *infância que vai a creche* como uma *infância pobre* é bastante marcante nos documentos legais nacionais, assim como, se faz presente nas memórias dos sujeitos entrevistados¹¹¹. Diante do que é importante considerar que as práticas estabelecidas no contexto investigado foram produzidas por essas representações, sem, contudo, reduzirem-se a elas. Prepondera uma construção social da creche vinculada à pobreza. Essa ideia salienta-se como uma marcante representação compartilhada pela memória individual e registrada na memória coletiva. Afinal, Chartier (1990; 1991) assinala que as práticas são produzidas pelas representações “contraditórias e em confronto” que são “classificações e exclusões”.

Outro elemento que impregnou fortemente a realidade local e que ainda permanece sobreposto a outra concepção é a apropriação da denominação da instituição creche para referir-se à instituição de educação pré-escolar, ou seja, de atendimento/educação das crianças 0 a 6 anos de idade, dos grupos pobres da sociedade, portanto, vinculando a creche à ideia de atendimento à pobreza. Assim, a concepção de educação infantil como direito de todas as crianças coexiste com esta concepção.

A desvinculação da ideia das instituições de educação infantil como prestadoras de favor aos mais necessitados é um processo lento e gradual, no qual famílias e profissionais passam a assumir a compreensão dessas instituições como direito da criança e da família, espaços de educação e cuidado. Pode-se dizer que esse processo tem suas bases lançadas na década de 1990, a partir de um novo conjunto de definições políticas, impulsionadas pelas definições emanadas da Carta Magna de 1988 que estabelece a educação como dever do estado e direito da família.

A partir daí a educação infantil passa a adquirir alguns outros contornos. Por certo, essa questão necessita ser compreendida de maneira processual, pois se trata de um conjunto de conquistas e impasses que compuseram o contexto nacional e que adquirem outros contornos lentamente, compondo um quadro de permanências e mudanças no campo do atendimento institucional à primeira infância. Com isso pode-se dizer que, num trabalho histórico, encontra-se, conforme indica Fischer (2005, p. 237), “transformações se processando, em ritmos diferenciados [...] movimentos, em diferentes níveis, processando-se

¹¹¹ Não se pode reduzir o conjunto de crianças que frequentou as instituições de educação infantil ao grupo que se encontrava em condições severas de pobreza, pois se sabe que além dessas, haviam diversas crianças filhas das profissionais das creches, e mesmo de outras famílias em que a mulher realizava trabalho remunerado fora de casa.

ao longo do tempo”. Não se vê rupturas, mas encontra-se “a história como um todo andando em compasso lento, demonstrando de quando em quando possíveis irrupções” (FISCHER, 2005, p. 237).

A definição de a quem se destina a educação infantil, permite visualizar esse movimento da história. No contexto investigado há um primeiro movimento cultural em que a instituição de educação infantil passa a ser considerada o lugar da infância pobre. Desse modo, a educação da criança pequena, ou de um grupo de crianças, deixa de ser somente uma questão da esfera familiar para tornar-se também da esfera institucional. E um segundo movimento em que estas instituições deixam de abranger tão somente crianças em condição de pobreza, incluindo os diversos grupos sociais que passam a buscar essa alternativa em instituições públicas e privadas. Essas ideias não são uma substituída pela outra, ao contrário, são ideias que se sobrepõem no contexto, sendo possível identificar as compreensões de que a educação da criança pequena é responsabilidade da família, a creche se destina a criança pobre e ao mesmo tempo de que educação infantil é direito de todas as crianças.

É importante analisar que as mudanças advindas da nova configuração da educação infantil proposta pela Carta Magna, até os dias de hoje, operacionalizam-se de forma lenta. Uma das mudanças, perceptível no contexto investigado, que a CF provocou, foi o aumento da mobilização social por instituição infantil, a partir da percepção desta como um direito, não somente da mulher trabalhadora, mas também da criança como sujeito social. Outra alteração advinda desse novo panorama é a qualificação profissional, alterando-se a realidade de uma maioria de profissionais leigos para presença majoritária de profissionais com formação pedagógica. E, ainda, a compreensão das instituições de educação como um espaço de integração de cuidado e educação, embora desde o início estas duas dimensões da educação infantil já fossem operacionalizadas.

Ao longo da história do atendimento institucional à criança pequena, pode-se perceber que questões econômicas, políticas e culturais têm influenciado fortemente as características desse atendimento (HADDAD, 2007). Diante disso, ao fazer a análise de um contexto específico, como é o caso nesta investigação, não é possível compreendê-lo sem um olhar que considere o contexto micro e também o macro. Este é o movimento de análise efetuado nesta parte da tese, que permitiu identificar os aspectos comuns e as especificidades do contexto, as mudanças e as permanências ao longo do período investigado.

Por fim, é importante observar a situação paradoxal da infância contemporânea, conforme acentuam Sarmiento e Pinto (1997) e que foi desvelada nesta tese: as crianças são proclamadas como sujeitos de direitos, entretanto, vivem em condições de restrição para

usufruírem de seus direitos. Há diversas infâncias, em condições bastante distintas e é preciso atenção para as reais condições das crianças brasileiras, já que várias ainda se encontram em situação de exclusão (DORNELLES, 2005). Como afirma Füllgraf (2002, p. 14) estes são os “paradoxos vividos pelas crianças no contexto contemporâneo”, a “infância no papel” também “é de papel”. Diante desse panorama, “é necessário de forma urgente, portanto, que esses “**direitos de papel**” se transformem em políticas sociais públicas” (FÜLLGRAF, 2002, p. 10, grifo da autora). Conforme apontam Müller e Redin (2007, p.16): “Assegurar que as crianças sejam mais felizes depende de um projeto político, de uma visão dos adultos da importância das crianças para a sociedade”.

PARTE III. CULTURA INSTITUCIONAL DAS CRECHES: OLHARES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS, SUJEITOS E OBJETOS

*“[...] foi muito bonito e triste no mesmo tempo, porque as
criancinhas muito pobrezinhas, [...] na época, miseráveis [...]”
(Laura Jung).*

*“[...] a gente brincava, isso nunca deixamos de fazer, existia as
brincadeiras, sempre teve” (Noeli Pumes).*

8. CULTURA DE CRECHE: MEMÓRIAS QUE RETRATAM INFÂNCIAS

É inegável o vínculo estabelecido pela modernidade entre infância e escola e pode-se dizer que entre bebê e creche. Nessa perspectiva, Franco (2007, p. 131) assinala que há uma cumplicidade entre educação e infância que “faz surgir discursos e saberes” que produzem o “ser infantil”.

Para compreender o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas no contexto investigado, este estudo se propõe analisar práticas institucionais enquanto práticas culturais. Toda instituição escolar possui uma cultura própria, como indica Silva (2006) e neste caso a creche possui a sua cultura própria, uma vida interna que não está alheia ao contexto social mais amplo. Os indivíduos e as práticas são centrais para compreendermos tal cultura que abrange ações do cotidiano institucional. Viñao Frago (1995) concebe cultura escolar como um conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.

Para a tecitura dessa análise lançou-se mão dos referenciais de cultura escolar, tomando como base autores como Benito (2000, 2010); Viñao Frago (1995); Julia (2001); Faria Filho [et al.] (2004). Contudo, entende-se que a creche inegavelmente possui especificidades que a diferenciam da escola e que, portanto, necessitam ser olhadas detidamente. A título de apontar elementos para problematizar a cultura da creche, são destacados alguns aspectos que envolvem as representações, as práticas, os artefatos, os tempos e espaços dessa instituição. Adentrar neste universo possibilita entender como veio tomando forma a ideia de institucionalização da infância no contexto local. A fim de melhor compreender aspectos que demarcam as particularidades da creche que a diferenciam da escola outros referenciais teóricos que tem como foco as instituições de educação infantil e a infância são utilizados ao longo da abordagem.

Gouvêa (2003) aponta os vínculos existentes entre cultura escolar e a produção das noções de infância, destacando estas inter-relações como um campo propício de investigação. O interesse particular deste capítulo é buscar as articulações entre a cultura institucional estabelecida nas creches e a noção de infância. Direccionam o olhar as seguintes questões: Como a infância é representada neste lugar? Como se modelou a infância que vai à creche em Francisco Beltrão/PR?

Em complementaridade, entende-se que a partir dos subsídios oferecidos pela sociologia da infância pode-se tornar mais potente a análise proposta. Os atuais estudos da sociologia da infância buscam ver as crianças sobre a perspectiva de sua condição social e geracional, concebendo-as como atores do processo de socialização (SARMENTO, 2008). É assim que esse campo de estudo oferece à pesquisa subsídios teóricos para refletir sobre a presença dos bebês na creche.

O conceito de geração auxilia na compreensão do fenômeno investigado em um dado contexto social e temporal, ou seja, possibilita questionar como se constitui a geração de bebês que vai para a creche em Francisco Beltrão, no início da criação dessas instituições, considerando tratar-se de um grupo de crianças restrito da sociedade e, o que caracteriza esse grupo geracional. Para Sarmiento (2005, p.367) o conceito de geração define: “o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas, os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto”.

A criação das creches municipais inaugura um novo ofício para bebês e crianças bem pequenas em Francisco Beltrão. Como essas são as primeiras instituições de atendimento à infância voltada para esse subgrupo etário, no contexto investigado, dá-se início a uma nova ideia de infância nesse lugar, que passa a ser articulada mais estreitamente a uma instituição social. O interesse é compreender os contornos e especificidades desse ofício. O conceito de “ofício de criança” é particularmente adequado para essa reflexão, Sarmiento (2011, p. 06) define-o como “o conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe”. Esse “ofício”, que começou a ser estabelecido pela modernidade, vem sendo reconfigurado pelas mudanças sociais no estatuto da infância a cada tempo e contexto histórico.

As infâncias são múltiplas e inventadas como produtos sociais e históricos e as mudanças sociais, econômicas, familiares, culturais demarcam novos modos de ser criança a cada momento da sociedade. Diante disso, essa geração de crianças que freqüentou a creche no período investigado possui marcas que constituem suas especificidades. A partir dos documentos, especialmente memórias orais e fotografias, são identificadas algumas marcas das infâncias desse lugar, que retratam como a infância é percebida e como a infância é lembrada.

A memória tem papel de destaque nesta análise, pois possibilitou a identificação de um conjunto de práticas e de imagens de infância. Esses achados refletem os pontos de encontro entre as memórias dos diferentes depoentes. São significados partilhados por um

grupo num determinado contexto. Diante disso, é importante considerar que as lembranças e as imagens dos depoentes estão relacionadas ao grupo social a que pertencem. A memória individual mescla-se à memória social, de modo que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva. Conforme defende Halbwachs (2006), a memória é coletiva, e nessa memória o indivíduo tem uma posição individual dos fatos vividos, mas, ela se dá pela interação entre os membros da comunidade e as experiências vivenciadas entre eles. Com isso, a “lembrança de qualquer pessoa vai estar ligada à construção histórica e à identificação com o grupo que a constituiu, pois as relações sociais e culturais dos grupos são marcantes na formação destas memórias coletivas” (FISCHER, 2011, p. 20).

Ao lidar com memórias é essencial refletir que a memória não é cópia fiel do real, e sim uma representação de um tempo escoado (STEPHANOU; BASTOS, 2005). Por isso, o próprio olhar sobre o acontecimento possivelmente ao ser rememorado pode suscitar outra compreensão do que na situação vivida. Contudo, a memória ao nos possibilitar reconstituir traços de um passado vivido, oferece a possibilidade de vislumbrar ideias e práticas de outro tempo.

As imagens de infância, identificadas no processo analítico são imagens de *criança pobre; criança carente, criança submissa* e, especialmente em relação aos bebês, são identificadas as imagens de bebê biológico; bebê brincante e bebê membro do grupo social. Estas são objeto de análise nos próximos capítulos. Cada uma destas imagens estabelece seus contornos e influências em determinado período. Embora estabeleçam características em comum com concepções de infância presentes na literatura sobre o tema, aqui, faz-se a opção, por nomear esse conjunto de compreensões que perpassam as creches e o cotidiano das crianças e adultos destas instituições, de modo independente da literatura, mesmo estabelecendo correlações com alguns referências sobre o tema. Este procedimento justifica-se por entender que essas imagens sinalizam especificidades do lugar, de maneira que vão além da apropriação de referências teóricas já estabelecidas.

8.1. Quem são os bebês e crianças bem pequenas que frequentam a creche em Francisco Beltrão?

A categoria geração “caracteriza a produção de lugares sociais e representações sobre sujeitos concretos, definidos por sua inserção num grupo de idade ou sexo” (GOUVÊA, 2008, p. 100). Diante disso, o propósito é analisar as especificidades do grupo de crianças que

freqüenta a creche em Francisco Beltrão nas décadas de 1980 e 1990. O conceito de geração, conforme Sarmiento (2008), permite a análise da infância a partir dos fatores de homogeneidade e heterogeneidade. A homogeneidade é o que define este grupo social enquanto categoria social em relação a outras categorias geracionais, demarcando que o grupo etário investigado apresenta inegáveis características que o distingue dos demais. Busca-se aproximações quanto aos modos de vida destes sujeitos no contexto pesquisado, para tanto, confere-se relevância à articulação dos fatores de homogeneidade com os fatores de heterogeneidade. Estes envolvem diferentes classes sociais, gênero, etnia, contexto social, num plano sincrônico e, as diferentes imagens sociais construídas sobre a infância e papéis sociais a ela atribuídos, no plano diacrônico. Desse modo:

“A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macrossociológico, atento às relações estruturais que compõem o sistema social; e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e “estruturam” (GIDDENS, 1984) as formas sociais” (SARMENTO, 2008, p. 23).

A imagem social ditada pelas políticas públicas da época é uma imagem de criança pobre. Esse elemento permeia a constituição do processo de atendimento em creches, em Francisco Beltrão/PR, modelando determinadas ideias sobre a infância e seu atendimento. Esta questão é explicitada pelas profissionais que ao referirem o período inicial das creches do município, quase de maneira unânime indicam a pobreza como um elemento marcante do grupo de crianças. Diante disso, nos colocamos na posição de olhar e analisar esse aspecto, considerando-o como uma marca importante dessas primeiras gerações de crianças que freqüentam as creches.

Contudo, é preciso ir além nessa questão: o grupo social de menor renda econômica ou mesmo sem renda é o prioritário a freqüentar a creche, no momento em que o atendimento à população pobre, coloca-se como objetivo central das políticas locais. Leonilde expressa essa definição:

Aí implantamos os projetos na área de saúde, na área de assistência social e veio então a primeira creche junto. [...] fomos atendendo as famílias que realmente viviam em situação de risco, calamitória mesmo. Então quem vinha pra creche eram as crianças que estavam passando por dificuldades assim, de saúde, de nutrição, principalmente as desnutridas, eram as que a gente buscava na época. Nós tínhamos umas vilas assim muito precárias, e a gente foi em busca de atender essas famílias e trazer pra creche.

A década de 1980 é fortemente marcada pela ideia de assistência à infância pobre. Redin (1985) em sua tese destaca que a representação de criança nos documentos legais, desse período, centra-se na ideia da criança pobre, carente e marginal. E explica que

A conceituação de criança pobre, carente e marginal está ligada à representação que tem grande carga emocional, discriminativa e pejorativa: trata-se da criança que, antes de tudo, se constitui como um problema que precisa ser equacionado, antes que tome dimensões maiores e venha a se tornar um perigo para a manutenção do atual estado de coisas (REDIN, 1985, p. 110).

Essa abordagem restringe a criança a uma única dimensão, a econômica, e, ao mesmo tempo, coloca-a em condição de total inferioridade. Tal enfoque obscurece a compreensão da criança como sujeito social com potencialidades. Ainda, conforme Redin, essa representação encobre questões histórico-estruturais da sociedade bem mais amplas, culpabilizando a criança pela sua condição econômica.

Essa representação de criança pobre nas políticas está relacionada à carência cultural. A criança é vista pelo que não possui, ou seja, é vista como deficiente, a partir de um referencial estereotipado. Essa relevância à pobreza enfatiza uma forma fragmentada de olhar a criança, a qual é vista somente pela sua condição social, deixando esquecidas suas outras dimensões. Vanti (2004) salienta que, ao mesmo tempo, esses documentos políticos continham prescrições compensatórias e incorporavam conceitos de uma pedagogia pedocêntrica¹¹², com objetivos voltados ao estímulo à expressão criadora, à autonomia e à participação.

Nesta tese, argumenta-se que as crianças desempenham papéis sociais e ocupam lugares variados dependentemente do contexto em que estão inseridas, assim, haverá variação das concepções de infância, de acordo com alguns critérios determinados socialmente como as condições econômicas, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população, entre outros, existem portanto, infâncias plurais (OLIVEIRA, 2001). Desse modo, a cultura de uma sociedade, referente às suas definições sobre infância, atua no sentido de moldar seu modo de relação com esses sujeitos.

Vilarinho (2000) aponta que o conceito de infância foi socialmente construído pela articulação de diversos discursos desenvolvidos a partir do século XVII, sendo eles: filosófico, econômico, médico-higienista, moralista-filantropo e psicopedagógico. Numa mesma perspectiva, Tristão assinala (2005, p. 30) que

¹¹² A pedagogia pedocêntrica tem como entro a criança e sua particularidade infantil, colocando-a na consideração de sujeito de sua própria aprendizagem, assim como sujeito de direitos e produtor de cultura (VANTI, 2004).

A cultura ocidental alicerçou-se nos domínios do conhecimento científico, que construiu uma representação de infância “normal” e “padrão” [...] O ser criança passou a ser caracterizado pelas ciências médicas, psicológicas e pedagógicas – que detiveram durante várias décadas, o poder de predizer a infância.

Essas ciências foram responsáveis por estabelecer um conjunto de saberes que prescreveram e ainda prescrevem formas de relacionamentos, consideradas corretas, a partir da posição de verdade concedida ao discurso científico (TRISTÃO, 2005).

No recorte temporal desta investigação as condições econômicas das famílias e crianças, sua situação de pobreza, ganha centralidade nas falas das monitoras: Adenir afirma que as crianças “*eram muito pobres*”, Ana, também acentua que: “*Ah naquele tempo era tudo gente mais pobre [...] tinha umas crianças que vinham lá da beira do barro*”. Ou ainda Ilda, expressa que: “*Eram mais pobres, tudo renda baixa, a prioridade era pras crianças mais carentes. Crianças que necessitavam de comida, a maioria, algumas crianças tinham assim, que seriam um pouquinho mais bem, mas raramente, a maioria eram aquelas que precisavam mesmo*”.

Dentre as histórias que recordam sobre uma criança ou outra, esta é a tônica central, como recorda Laura:

Vinha o oficial de justiça, [...] quando eu via o carro dele lá na frente da creche eu pensava, lá vem mais um nenê. Ai não dava outra, era difícil que não fosse verdade. Um dia ele aparece com um nenezinho, mas tão pequenininho, tão magrinho, que eu olhei e disse assim “Meu Deus! Onde é que tu achou esse macaquinho”, eu disse pra ele. “D. Laura do céu esse aí se deixasse mais um dia ou dois com a mãe ia terminar morrendo”.

Juntamente à condição econômica de pobreza, são relatadas as condições das crianças no que concerne aos hábitos precários de higiene, as condições de desnutrição ou má nutrição. São muitas as referências neste sentido com narrativas marcantes. Marlene assinala que “*tinha crianças que vinham muito sujos e vinham assim que não dava coragem de pagar os coitadinhos, aí a gente lavava as roupas, tinha criança que não dava coragem de por a mão na roupa deles*”; Adenir, por sua vez destaca que “*eles não tinham [roupa] e ainda era tudo rasgado, no inverno gente do céu! Aquelas roupinhas, eu me lembro que dó!*”; Laura, ao referir-se ao período em que iniciou, em 1981 acentua que “*foi muito bonito e triste no mesmo tempo, porque as criancinhas muito pobrezinhas, lá do horto, na época, miseráveis, em um estado de piolho, sarna, de tudo, até percevejo eles vinham*”. ou ainda conforme explica Salete “*lembro que tinha criança que comia, comia, comia, sabe, aquela sensação de tentar saciar tudo o que já tinha faltado, né*”.

No acervo de fotografias da APMI destaca-se uma que se refere a um bebê com características de desnutrição (Figura 10). Junto à imagem, a identificação traz somente: crianças do berçário – janeiro de 1982. Tal imagem pode ser um indicador que corrobora com a ideia de que, efetivamente, em função das condições econômicas a desnutrição (ou a inadequada nutrição) das crianças ali está presente.

Figura 10– Imagem de bebês



Fonte: Relatório da APMI, 1982.

É pertinente anotar que a fotografia necessita ser considerada como uma escolha de determinado sujeito ou grupo, efetuada em um tempo e lugar. Como acentua Leite (2001, p. 23) as imagens fotográficas são “representações que aguardam um leitor que as decifrem”. A mesma autora chama a atenção quanto às dificuldades nesse processo de leitura da imagem, pois nem sempre se tem os significados necessários para uma adequada interpretação. Assim se processa com a fotografia em questão, não há informações disponíveis que efetivamente possibilitem compreender o propósito de quem a produziu. Fica a dúvida se a criança foi naquele momento fotografada em função de sua condição de má nutrição, ou se simplesmente havia um propósito geral de registrar as crianças que freqüentavam a creche. Com os dados que a pesquisa dispõe não há como elucidar a questão.

8.1.1. As imagens de criança pobre, carente e submissa

Duas imagens de infância ocupam lugar importante nesse contexto, a de *criança pobre* e relacionada a esta, a de *criança carente*. Ambas aparecem de forma relacionada, mas com significações um pouco diferentes. A primeira focaliza que o atendimento em creche é voltado às crianças que vivem em condição sócio-econômica desfavorecidas, ou dito de outro modo, atender à pobreza é objetivo das creches e não somente a condição das crianças. A segunda indica que as profissionais de creche percebem essas crianças como “coitadinhas”. Desse modo, a imagem de criança pobre está vinculada a determinadas práticas, como expõe Noeli:

Naquela época a gente cuidava muito das crianças, era muito voltado, no sentido delas chegarem muito sujinhas na creche, eram crianças muito pobres, de condições muito precária na época, onde a gente atendia crianças que moravam na favela, a maioria, ali no bairro, que moravam debaixo da ponte do Rio Marrecas.

Esse panorama nos conduz a refletir sobre os modos de viver a infância em Francisco Beltrão, pois essa infância que frequenta a creche nas décadas de 1980 e ainda em 1990, nos seus primeiros anos possui condições específicas que se diferenciam de tantas outras que viveram a infância fora da creche, com condições econômicas semelhantes ou diferentes destas. A análise sobre a infância não pode se restringir às suas condições econômicas, entretanto precisa considerar as diferenças profundas que as condições de renda familiar e os contextos de pertença sociais, culturais, étnicos impõem a elas. Desse modo, conforme destaca Pinto (1997, p.63):

[...] o conceito de infância, contrariamente ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio. Quer do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quer do ponto de vista da sociedade em que eles se inserem e das respectivas exigências e expectativas, é razoável considerar não ser indiferente, por exemplo, pertencer ao sexo masculino ou ao feminino, ter três, sete ou doze anos, tal como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou num ‘berço de ouro’, crescer numa sociedade desenvolvida ou num país do Terceiro Mundo, num meio urbano ou sub-urbano ou numa zona recôndita da montanha, numa família alargada, ou numa família monoparental, ser filho único ou ter mais irmãos, etc.

De que mais se compõem essas infâncias? Quais os modos de viver a infância produzidos por essas crianças? Nesse sentido, Dornelles (2005) assinala que esse conjunto de fatores, associado ao acesso das crianças às informações do mundo globalizado configura modos específicos de ser infantil. A autora destaca uma infância que denomina *infância ninja*,

que são as crianças que estão à margem de tudo, que podem ser encontradas desde o século XVIII, nas rodas dos expostos para os menores abandonados. Nesta pesquisa, conforme já referido, a narrativa marcante das profissionais das creches estabelece aproximações dessa infância pobre com a infância ninja, a que se reporta a autora. Diante disso, identifica-se no contexto beltronense um modo de viver a infância nas creches.

Sem destoar daquilo que está assinalado pelas políticas nacionais da época, a creche em Francisco Beltrão na década de 1980 constitui-se no lugar de atendimento à criança pobre. A pobreza está presente como uma concepção – como uma ideia de quem é a criança que frequenta a creche em Francisco Beltrão. Essa condição impacta a percepção dos adultos acerca das crianças, definindo modos de conceber a infância e de se relacionar com as crianças.

A imagem da *criança carente* pode ser visualizada nas expressões das profissionais ao referirem-se às crianças com um sentimento de piedade, em relação as suas condições de vida, como expressa a fala de Marlene: “*a gente tinha dó das crianças, pensa nas crianças... tinha uns que eram bem sofridos mesmo*”, e a expressão de Laura:

Mas eram umas criancinhas abençoadas, tu chorava em cima deles de ver a situação, eu cansei de chorar. Tu ver aqueles pobres inocentes que tu tinha até medo que parecia que no pegar eles iam quebrar, de tão abacados, mas... com a graça de Deus nem um passou mal no tempo em que eu trabalhei no berçário, nem um morreu por falta de cuidado.

Outra imagem de infância, apontada pelas narrativas de algumas monitoras, é a da *criança submissa*. Em suas narrativas esta é uma marca que diferencia o período anterior do atual. Acentuam que as crianças eram mais “obedientes”, que aceitavam com mais facilidade as definições dos adultos. Isso é o que explicita Cleusa: “*agora é até mais difícil pra trabalhar com as crianças porque antes eles eram mais obedientes [risos], agora cada vez que passa eles estão exigindo mais né [risos]*”. Ilda também expressa, em uma análise comparativa com o presente, que:

[...] agora eles são mais espertos. Antes tu colocava eles ali e eles não eram de ficar chorando. As crianças de hoje, a gente vê no berçário e no maternal I, eles nascem e já estão te falando, já estão te mostrando como eles querem. Naquela época não, eles eram mais tímidos, mais quietinhos. Eles não tinham esse desenvolvimento que nem hoje. As crianças de hoje nossa, eles fazem coisas que tu se surpreende de ver o que eles fazem.

Outras profissionais compartilham essa mesma compreensão. Essas referências das profissionais das creches suscitam alguns questionamentos: Atualmente há outro modo de

olhar as crianças, outro modo dos adultos se relacionarem com ela, que tem provocado essas mudanças no comportamento? Seria uma mudança de foco no olhar, ou efetivamente as condições de vida das crianças passaram por alterações de maneira que estas se relacionam de outras formas com os adultos na atualidade?

8.2. Modos de olhar que condicionam maneiras de ser criança

Como se pode depreender do que até aqui foi apontado, essas imagens colocam as crianças mais no papel de destinatárias do que de sujeitos. Um dos poucos relatos demonstrando o protagonismo das crianças está presente na narrativa de Laura que recorda como foi a integração de seu filho à creche:

Eu consegui uma vaga, porque não dava pra deixar ele lá fora, porque tinha um menino [...], também era malandrão assim, e o meu era menor. Nos primeiros dias ficava lá por fora, brincando ele e o filho do [...], mas sempre cheio de carro, porque chega um, chega outro. Um dia Seu A. disse “D. Laura a senhora vai ter que botar o neném na creche porque ele e [...] estão enchendo as calotas dos carros de pedra brita”. [...] Ai quando foi no outro dia de manhã eu cheguei, era a Juraci a monitora, “olha Juraci vou deixar o Edson na creche”, ela recolheu ele pra dentro. Meu Deus! Então tinha tudo em volta da sala, enfeites assim. Ele parou assim, olhou, ele fez assim com a mãozinha, tudo em volta, arrancou, o que ele não arrancou ele rasgou aqueles papeis, aquelas coisa tudo, e grito. E a Juraci era muito amorosa, fazia daqui e ajeitava, mas que nada, levou uns dias... Um dia eu fui pra cozinha e não sei como, eu acho que a porta estava só encostada, ele conseguiu abrir. E não sai da sala dele e não entra aqui? Sorte, decerto o anjo da guarda, eu vim da cozinha e ele estava lá [na sala do berçário] com a mãozinha no rostinho de um nenê, querendo bater né. Eu disse “filho!”.

O relato é bastante interessante e certamente suscitaria diversas possibilidades de análise, porém interessa aqui destacar que o menino na ocasião tinha em torno de dois anos de idade e durante um período que ela não soube precisar, ficava do lado de fora da creche enquanto ela trabalhava. Isso remete a pensar outras formas de viver a infância: fora dos muros institucionais. O olhar do adulto está conformado a ver a criança como assujeitada às suas práticas. Mas, é possível verificar que o protagonismo infantil não foi inexistente, porém ele está invisibilizado em função de uma maneira única de olhar a infância. Um olhar conformado pelos processos de administração simbólica das crianças, operado pelos adultos, que no período investigado e, ainda hoje, impacta a vida desses sujeitos em seus diversos contextos de pertença (SARMENTO, 2004).

Nessa perspectiva, adjetivos como inocência, ingenuidade, dependência são frequentemente atribuídos às crianças. Essas caracterizações estão naturalizadas de modo que muitas vezes nem sequer são problematizados tais discursos que produzem a imagem de infância que temos. Trata-se de uma construção social de infância que a sociedade ocidental moderna construiu e instituiu como a infância majoritária. Assim, se tem impregnada essa visão de uma infância ideal, normal, atemporal, enfim uma criança universal, que não corresponde à realidade (TRISTÃO, 2005). Sarmiento (2003) assevera que essas representações modernas da infância foram produzidas a partir de duas idéias conflitantes, definidas por Ariès como a “criança-bibelot” e a “criança-irracional”. A primeira refere-se à concepção de Rousseau de uma criança inocente, natural e a segunda refere-se à concepção de Montaigne de “criança demônio”.

O autor acentua o “poder das imagens [...] de construir os quadros interpretativos das relações sociais, especialmente das relações das crianças com os adultos” que, historicamente, contribuem para manter a infância num patamar de invisibilidade ao iluminar somente fragmentos da infância (SARMENTO, 2007, p. 44). Tomando como referência os estudos dos sociólogos britânicos James, Jenks e Prout, Sarmiento aponta as imagens pré-sociológicas da infância, a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente, como imagens que se “sobrepõe e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de atuação” (SARMENTO, 2007, p. 33). Tais imagens constituem-se em “dispositivos de interpretação”, que estabelecem um olhar adultocêntrico sobre a infância demarcado pela negatividade.

Analisar os modos sob os quais as crianças são percebidas, neste lugar e tempo histórico, remete a refletir sobre a constituição da ideia moderna de infância que se configura intimamente vinculada ao surgimento de instâncias públicas de socialização, através da institucionalização da escola pública. A escola está associada à construção social da infância e passa a compor para esta outro universo de pertença (SARMENTO, 2003). As crianças passam a ser caracterizadas como sujeitos aprendentes, elemento central na constituição da identidade moderna da infância, uma identidade de sujeito-aprendiz, de sujeito-aluno em que a infância começa a ser destinatária do projeto de formação do novo cidadão, conforme as prescrições da sociedade moderna urbana industrializada (DORNELLES, 2005).

Nesse processo, a infância e as práticas sociais, que as envolvem, vêm se constituindo socialmente a partir de múltiplos discursos que definem posturas e práticas diferenciadas em relação à infância em cada sociedade. Pinto (1997) afirma que existe uma grande disparidade

de posições no que diz respeito ao significado da infância. A modernidade, através da emergência do capitalismo, a criação da escola pública e a renovação no campo científico, foi responsável por demarcar algumas regularidades no modo de conceber a infância, provocando uma mudança profunda de concepções, de modo que a infância passa a ser percebida por seu caráter distintivo – uma fase própria do desenvolvimento humano (HEYWOOD, 2004).

Entretanto, embora a criança seja percebida por suas particularidades, tem prevalecido uma perspectiva adultocêntrica, que a caracteriza como um “vir a ser”, como algo a ser moldado, adaptado em que o propósito é operar sua transformação em adulto (TRISTÃO, 2005; OLIVEIRA, 2001). Ou seja, como enfatiza Bujes (2002), a criança é vista como “um ser em falta”, é analisada em comparação com o adulto, valorizando-se o que lhe falta para igualar-se a este. Dessa maneira, a incapacidade e a incompetência têm composto um retrato da infância caracterizado como avanço civilizatório (SARMENTO, 2005). Souza (2011), citando Becchi, uma historiadora italiana, assinala que o século XX, considerado como da criança, demarca a passagem da criança para sujeito cada vez mais individualizado, governado, formado, estudado. Esse processo de constituição da identidade infantil se insere num amplo projeto de constituição do sujeito moderno, que definiu uma imagem de infância atemporal e organizou-se em torno de processos de disciplinarização que criam uma ordem social dominante e definem um modo de “administração simbólica” (BUJES, 2002). As crianças passam a ser alvo de uma preocupação social, não mais apenas familiar, e a escola passa a compor outro universo de pertença para elas. Na mesma perspectiva, Delgado e Müller (2006) enfatizam que se atribui a escola grande legitimidade ao determinar a infância, que é cada vez mais estreitamente relacionada com a escolarização, num processo em que crianças são entendidas como alunos e a infância é confundida com etapa de escolarização.

Gradativamente a infância torna-se objeto de interesse por parte de diversos segmentos sociais e consolidam-se práticas de institucionalização da infância. No interior de tal processo, entre o final do século XIX e início do século XX, localiza-se a criação de diversas instituições voltadas à primeira infância que, como defendem Kuhlmann Jr. (2004), são resultantes da articulação de diversos interesses – jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos, religiosos – em torno de três influências básicas, a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa, aliadas à influência das novas práticas e significados atribuídos à infância, à maternidade e ao trabalho feminino.

O panorama apresentado nesta análise realça duas dessas influências básicas apresentadas por Kuhlmann Jr., a médico-higienista e a jurídico-policial, em que as crianças são vistas como as destinatárias das ações de proteção e assistência dos adultos. Essas

imagens identificadas como a da criança pobre, da criança carente e da criança submissa fazem-se mais presentes na década de 1980. As referências sobre a década de 1990 indicam variações nesse quadro, passando a serem agregados outros elementos em relação às condições sócio-econômicas das crianças, bem como, aos modos como as crianças são percebidas. As monitoras indicam, assim como afirma Ilda, que o panorama das creches “foi mudando”. Essa percepção das profissionais e que também pode ser percebida no conjunto de documentos da investigação explicitam o caráter histórico da infância, o que não significa a eliminação das concepções anteriores, pois longe de existir um consenso em relação a uma concepção, essas coabitam em mesmos espaços/tempos na sociedade.

É importante considerar que as diferentes imagens da infância são imagens provisórias e incompletas, conhecimentos que iluminam parcialmente a infância, são fragmentos da infância, como diz Larrosa (2004, p. 185):

E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida e que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la).

Afinal: O que sabem? O que gostam? Como se relacionam as crianças que frequentam a creche em Francisco Beltrão? O que podemos saber sobre elas são fragmentos. A Figura 11 registra de alguma maneira o lugar ocupado pelos bebês e crianças bem pequenas na creche. Quem são os bebês presentes na fotografia?

Não há como saber, visto que a maioria deles aparece de costas e alguns ainda ficaram de fora do enquadramento estabelecido na imagem. Parece ser uma boa metáfora para simbolizar que o lugar destes sujeitos é um lugar periférico e que pouco se sabe sobre eles, pois esse conhecimento escapa à nossa compreensão. A fotografia também retrata que a organização que muitas vezes definimos para as instituições de atendimento as crianças nem sempre considera a lógica infantil, suas maneiras de expressão e relação. A imagem parece demonstrar que alguns bebês viram-se de costas para o fotógrafo à procura dos adultos que naquele espaço são a referência deles. Entretanto, estes parecem colocar-se a distância, estabelecendo uma ordem etária que parece destoar da maneira como as crianças encaram aquele momento.

Figura 11 – Crianças e adultos



Encerramento do ano no CMEI Carrossel, S/A. Crianças e profissionais da creche.
Fonte: Acervo pessoal de Ilda Menin Tortora.

As descrições dos sujeitos da pesquisa associadas às prescrições das políticas, conformam a infância a uma ideia de pobreza, como condição e como concepção, modelando a infância à determinada concepção: tratar os corpos. Nela prepondera uma perspectiva de negatividade, que enfatiza o que a criança não faz, não sabe, não tem. Trata-se de um processo de definição onde crianças são constantemente “produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas” (BUJES, 2002, p. 24). Com essa análise não se nega os benefícios ou mesmo a necessidade da assistência à infância, contudo, coloca-se em questão as condições que ajudam a modelar práticas e concepções no campo da educação da infância. É importante, porém, lembrar, como indica Vanti (2004), que múltiplas concepções de infância coexistem e, ao longo do tempo, vão ocorrer alterações implicando em permanências e mudanças.

A análise da infância nas creches em Francisco Beltrão não se esgota nestas ideias até aqui apresentadas, é possível saber mais sobre como bebês e crianças bem pequenas viviam suas infâncias na creche. Os próximos capítulos, que têm como enfoque as práticas institucionais, prosseguem na análise de imagens da infância focalizando como os bebês eram percebidos nesse contexto, o que faziam, como se relacionavam, a quais recursos materiais tinham acesso.

9. CULTURA DE CRECHE: PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS

As imagens sobre a infância, ao se constituírem em representações sobre estes sujeitos, constituem-se também em modeladoras de práticas (PESAVENTO, 2008b). Nesse sentido, acentua Tristão (2005, p. 40) nota-se “diferenças profundas” entre as práticas de uma “professora que concebe a criança como um ser incompleto, daquelas de uma professora que sinceramente acredita nas potencialidades dos seus educandos, na sua alteridade”. Partindo dessa compreensão, o texto que segue propõe problematizar as práticas institucionais apresentando marcas da cultura da creche. A percepção da imagem da *criança pobre*, já referida no capítulo anterior, parece indicar uma tendência a modelar práticas nessas instituições. Tal percepção de infância tem claras repercussões no cotidiano das instituições.

O recorte temporal estabelecido na pesquisa permite analisar permanências e mudanças no contexto investigado. Uma das mudanças refere-se ao âmbito social e familiar, como destaca Lourdes Arruda, que possui uma longa trajetória no campo da assistência social: “você não vê mais, sabe, aquela gente feia, descabelada, que você via, que os coitados tinham até uns piolhinhos, sujas [...]. Hoje não existe mais isso. [...], houve assim uma evolução da própria família”. Essas mudanças podem ser notadas no processo analítico e são aqui pontuadas.

As creches desempenharam importante papel social e cultural, foram responsáveis por constituir uma infância em Francisco Beltrão, a infância institucionalizada, como destaca Leonilde Rios: “*O primeiro berçário foi lá no público, pela necessidade que tínhamos de atender os bebês que não estavam sendo bem cuidados em casa. Eu não sei como foi que nós tivemos essa ideia, porque a gente não conhecia nem uma creche*”.

Diante disso, o texto que segue apresenta traços de uma cultura de creche, pontua reflexões sobre concepções de educação infantil que marcam o lugar, as singularidades das práticas e dos sujeitos, a organização dos tempos e espaços e elementos da cultura material da creche. Sem a pretensão de uma abordagem exaustiva, o texto aponta traços, tal como rabiscos que se desenham no papel que não abrangem de todo o cenário, mas que aqui servem ao propósito de problematizar o tema de investigação e apontar mais alguns indícios, complementando o conjunto daqueles que já foram expostos nos capítulos anteriores.

9.1. Entre a assistência e a educação: o “cuidado” e o “pedagógico” na rotina da creche

“Era só pra cuidar”, afirma Ana Ilia. Essa ideia é reiterada por outras profissionais das creches:

Cuidado. Cuidado, alimentação, higiene. Foi assim (Laura).

E daí eu fui cuidar daquelas crianças (Marlene).

Naquela época a gente cuidava muito das crianças, era muito voltado, no sentido delas chegarem muito sujinhas na creche, eram crianças muito pobres (Noeli).

[...] era tentar manter as crianças, cuidar que tivesse tudo bem, mas não se tinha tanto essa preocupação de um desenvolvimento (Salette).

[...] naquele tempo as crianças só tinham cuidados [...] elas só cuidavam as crianças, tinha o horário do sol, horário certo de escovação de dente, isso elas faziam (Zeneide).

Lembro muito bem que a Dalva [DAS] disse assim: [...] você tem cara de maezona e vai cuidar bem de criança (Ivanir).

Mais era o cuidado, né. [...] Alimentava, dava banho, tirava piolho... (Maria).

[...] era assim mais assistencialismo [...] a gente cuidava mais das crianças, não era tanto o pedagógico. [...] tinha que cuidar, tinha que der banho... (Irma).

Naquela época era mais o cuidar mesmo (Ilda).

[...] eu comecei lá na Cango e foi lá que a gente começou a mudar a ideia do só cuidar as crianças (Milene).

As meninas chegavam, pegavam as crianças e elas sentavam e as crianças ficavam naquela zoeira, elas não tinham uma didática, era só cuidar mesmo. Eles estavam limpos, estavam com o nariz limpo, tinham comido, pronto, então era brincar. Então cuidavam mais pra eles não se machucarem. Daí que a gente começou a fazer trabalhinho (Milene).

Cabe aqui problematizar qual o significado dessas afirmativas. O que compreendia o “cuidado” nas práticas cotidianas da creche? E ainda, quais práticas faziam parte da rotina institucional? As práticas restringiam-se somente ao enfoque do cuidado?

Um dos propósitos centrais da creche, era o de assistir às famílias em situação de pobreza, como destaca Noeli “*tinha criança que fazia a última refeição ali com nós e as vezes só ia fazer outra refeição no dia seguinte. Dependia da situação da família, as vezes os pais*

desempregados, não tinham mesmo o que comer”. Para algumas crianças a creche tinha uma importância fundamental para a manutenção de suas necessidades de nutrição, assim como, no que concerne às práticas de asseio corporal, banho, eliminação de piolhos, escovação dentária, também aos cuidados de saúde, como expõe Juraci:

Nesse período em que a criança ficava com a gente nós tínhamos a inteira responsabilidade sobre ela, ficou doente, teve febre, a gente levava [ao posto de saúde] e depois explicava pra mãe. E nós tínhamos uma pediatra, ela atendia as crianças, ela era a pediatra das creches. Era bom, os pais sabiam que existia um médico pras creches, hoje não existe mais.

O que é denominado como *o cuidado às crianças* abrange um conjunto de ações de nutrição, saúde e higiene, práticas que ocupam lugar de destaque na rotina institucional e que compreendem um conjunto de funções alargadas e que atualmente não apresentam tanta ênfase nas práticas das instituições de educação infantil. Noeli rememora as atribuições em relação aos cuidados das crianças: *“Então a gente pegava pela manhã aquelas crianças, que a parte da higiene a gente tinha que fazer tudo. Ali entrava o banho, cortar a unha, passar veneno para matar o piolho, tinham bicho de pé”*.

Nesse conjunto de atribuições que competia à creche, o atendimento às famílias também estava incluído. Foram localizados dois enfoques, um que diz respeito à formação da família, instruindo-a sobre a criação e educação dos filhos, conforme destaca Leci Meurer, presidente da APMI de 1989 a 1992:

A gente também se preocupava com as famílias, e não só dava assistência pras crianças, mas pras mães também, com assistente social, com psicóloga que tinha na prefeitura. A gente realizava reunião com as mães também, porque não adiantava você atender bem o filho, alimentar bem o filho e daí chegar em casa e não ser bem atendido. Inclusive mãe gestante com filho na creche, gestante e fumando. Então a gente orientava muito as famílias, as mães nas creches.

E outro que focaliza a articulação da creche com o setor de assistência social voltada à preparação para o trabalho, especialmente das mulheres. Zeneide destaca que “quando a Leo [Leonilde Rios]¹¹³ entrou, ela começou a dar mais cursinho e coisa... pra incentivar elas [as mães] a melhorar de vida. [...] A gente passou tudo pra ela depois. Então ela começou a dar cursos pra ajudar”. Ela explica que informavam quais famílias apresentavam maior necessidade de assistência.

¹¹³ Gestão de 1993 a 1996.

Cabe lembrar, a própria definição de *cuidado* vem passando por algumas mudanças, conforme afirma Oliveira (2002, p. 47), não se reduz ao atendimento de necessidades físicas das crianças. Envolve outros aspectos que vão além desses, incluem oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, a preocupação com o bem-estar, os sentimentos, as produções, a auto-estima das crianças e indicam que “educar e cuidar são formas de acolher”. Desse modo, reafirma-se a importância das ações voltadas ao cuidado assim como das ações voltadas à educação como complementares e indissociáveis na prática pedagógica com crianças.

Contudo, a questão central na análise é que as práticas institucionais não se restringiam à nutrição, saúde e higiene, mas compunham-se de outras ações que dizem respeito à brincadeira, ao canto de cantigas infantis, ao ensino de alguns conteúdos, à comemorações de diversas datas festivas e cívicas. Esses elementos presentes na rotina institucional eram foco de preocupação das profissionais que trabalhavam com as crianças, da equipe de coordenação das creches, bem como, da equipe de gestão das instâncias mantenedoras (DAS/APMI). É preciso entender o conjunto de práticas que se estabelecem nas creches como originários das concepções assistencial e compensatória que tem forte ênfase nas creches públicas, no Brasil, até a década de 1990. A concepção assistencial com enfoque mais centrado na guarda e a concepção compensatória relacionada à ideia de suprir as carências em diversas instâncias das crianças em condição de pobreza (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984).

Em sua origem, as creches tiveram uma destinação para a infância pobre, assumindo uma perspectiva de educação assistencialista voltada para a população pobre e, no geral, marcada pela baixa qualidade do atendimento (KUHLMANN JR, 2004). No Brasil, a partir da década de 1970, as instituições de atendimento à criança pequena passam a ser alvo da concepção compensatória, defendida como a solução para os males da infância brasileira (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984). Diante disso é preciso entender o processo histórico de constituição das instituições de educação infantil, não somente a partir da polarização entre uma concepção e outra, ou da linearidade, em que cada uma das concepções ocupam determinado tempo, sobrepondo-se à anterior. É preciso olhar sob o enfoque de múltiplas influências, em que ao mesmo tempo diversos interesses estiveram presentes (KUHLMANN JR, 2004).

Assim, notando a influência da LBA no contexto investigado, é relevante acentuar que o livro de orientação prática, *Vamos fazer uma creche?*, editado em 1981 pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), ao qual a LBA estava vinculada, explicitava ações

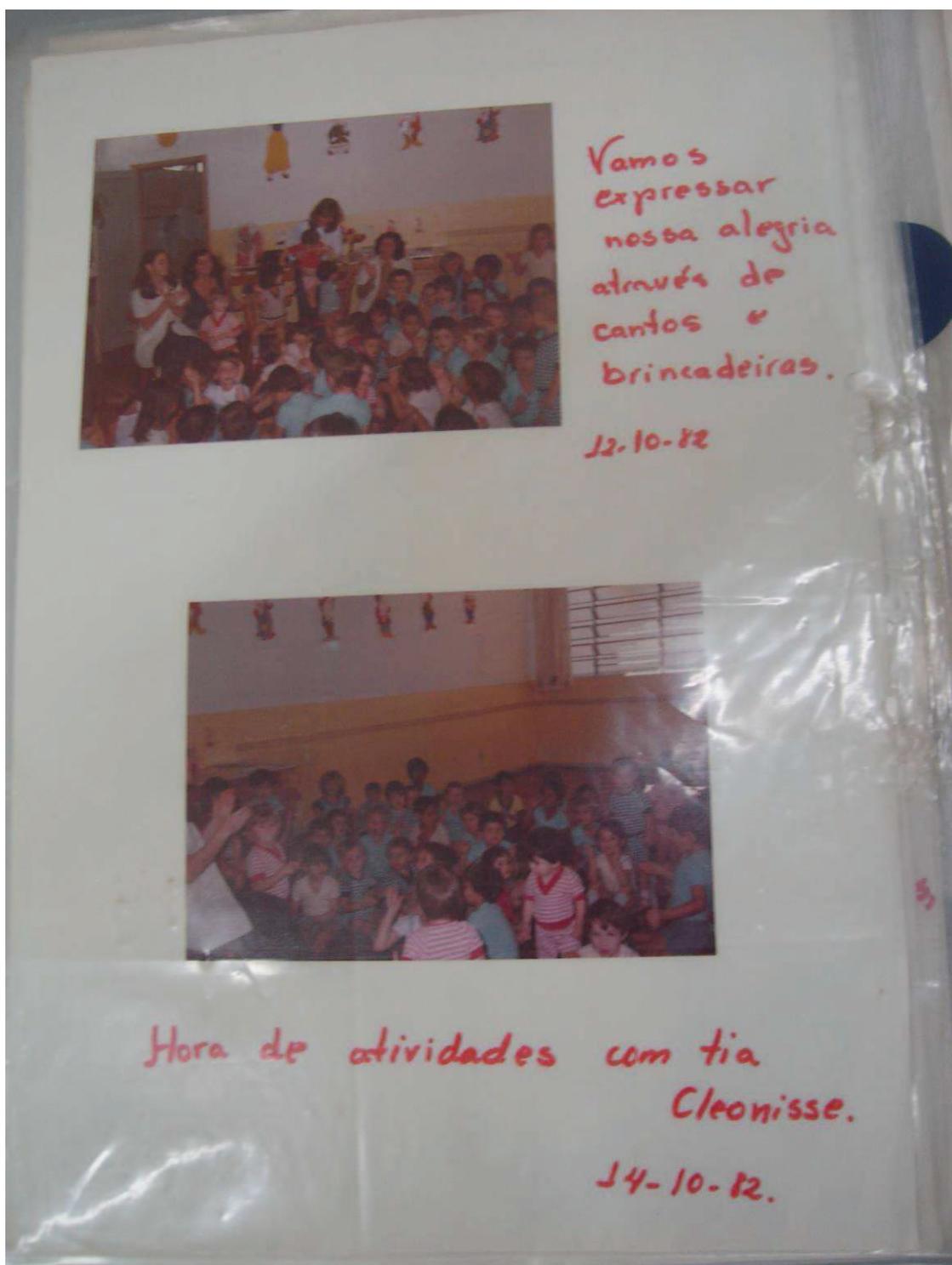
educacionais a serem desenvolvidas. Nunes [et al.] (2011, p. 24) salientam que, com isso, as creches da Assistência Social passaram a ter, senão na prática efetiva, pelo menos na concepção e na orientação metodológica, a função “guardiã” e a função “pedagógica”. Portanto, embora o enfoque prioritário da política de creches da LBA estivesse centrada na assistência à criança, quanto às questões de nutrição, higiene e saúde, a entidade prescrevia orientações com preocupação educacional. Assim também ocorre com as publicações seguintes da LBA: o projeto *Primeiro a criança*, coordenado pelo Mobral e executado pela LBA, produziu as *Orientações básicas para o atendimento em creche*, e o Ministério do Bem-Estar Social e LBA, em 1993, produziram o documento intitulado *Proposta Pedagógica para o atendimento da criança em creche*, contando com a coordenação pedagógica do Mobral. Este último documento postula o atendimento integral à criança, envolvendo os aspectos de “preservação da saúde, guarda e proteção, alimentação e ações educativas” (BRASIL, 1993, p. 3 apud MARAFON, 2013, p. 136)¹¹⁴.

Esse documento já contempla em sua proposta a repercussão das discussões políticas e intelectuais das décadas de 1980 e 1990, que colocam a criança como sujeito de direitos, embora ainda presente, como destaca Marafon (2013, p. 136), “resquícios da tradição brasileira que, desde os anos de 1940, organiza políticas públicas caritativas, assistenciais e compensatórias em favor da educação infantil”.

Este é o panorama nacional, no campo das influências, no que diz respeito às concepções de atendimento à criança pequena. Em Francisco Beltrão essa questão é destacada por Leonilde, que diz: “já havia educação lá”, referindo-se às creches. Ou seja, havia uma compreensão do setor de assistência de que a educação era uma das funções das creches desde o início do processo de sua criação. Em um dos relatórios da APMI tem destaque uma página com fotografias das crianças em atividades cotidianas na creche. Mais do que as fotos, chama atenção as anotações junto a elas (Figura 12) que enfatizam tratar-se da hora da atividade, composta por cantos e brincadeiras.

¹¹⁴ Citação feita a partir de artigo de Marafon (2013), trata-se de documento com poucos exemplares, não localizado para consulta.

Figura 12– Hora da atividade na creche



Fonte: Relatório da APMI, 1982.

Também em ata de reunião na Creche Zelir Vetorello, realizada em dezembro de 1993, consta que: “A coordenadora R. deu abertura à reunião agradecendo o comparecimento de todos e mostrando os trabalhos realizados com todas as crianças” (Ata n. 01/1993, fl 002). Isso denota que havia uma preocupação em mostrar aos familiares as produções na creche.

Vemos que em momentos distintos é demarcada uma preocupação em mostrar de que se compõem o cotidiano da creche.

Juraci, que trabalhou com turma de maternal aponta que

Tinha um planejamento tudo bonitinho. [...] mais atividades lúdicas né pra idade deles, eu dava, por exemplo, desenho, fazíamos em massinha. Claro eles eram pequenininhos, mas eu trabalhava a coordenação motora, eu trabalhava pra eles andarem na linha, essas coisas que a gente trabalha na educação infantil, com os pequenininhos (Juraci).

Ela também destaca que tinha seu caderno de planejamento, possuía formação pedagógica, havia cursado o magistério. Noeli, que se aposentou como profissional leiga, tendo como formação o ensino fundamental incompleto, viveu uma experiência diferente de Juraci. No início da década de 1990 foi solicitado que as monitoras passassem a organizar caderno de planejamento para todas as turmas. E, a partir dos cursos de formação continuada oferecidos, ela foi aprendendo a organizar este planejamento. Guarda alguns desses planos e o mais antigo que ela possui é do ano de 1990. Esse material apresenta um planejamento diário onde são explicitados objetivos, atividades e recursos. É baseado em listagem de atividades, que focalizam alguns conteúdos de conhecimentos culturais, científicos, dimensão lúdica e aspectos do desenvolvimento cognitivo, motor, social. Não há especificação do grupo etário ao qual se destina, mas trata-se de turma de maternal ou pré-escola. Nos objetivos constam ações como: cantos, brincar com bolas, correr livremente, brincadeiras de roda, desenvolver a percepção visual, desenvolver as linguagens, ensinar versos, livros de história são aqueles que mais aparecem, algumas vezes com formulações diferentes. No tópico *Atividade* é registrada a especificação da atividade, por exemplo, onde o objetivo é ensinar versos em atividade consta o registro do verso a ser ensinado (ANEXO B). O planejamento abrange um conjunto de “Atividades” que ocupam o tempo em que as crianças não estão envolvidas nos momentos considerados de rotina – as ações que envolvem nutrição, higiene e sono. A adoção dos cadernos seria uma estratégia para sistematizar, aquilo já era realizado no cotidiano das creches. E ao mesmo tempo, para imprimir efetivamente um caráter mais pedagógico à prática pedagógica.

Noeli rememora seu início na profissão: “naquela época a gente não ficava muito na parte pedagógica como hoje, a preocupação não era essa”. E acentua: “*Então apesar da gente não ter aquela formação, como hoje existe, mas a gente sempre tinha a brincadeira [...]. Sempre assim brincando, ensinando eles, porque diz que a criança também aprende*

brincando não é?” São diferentes as experiências dessas duas profissionais, sinalizam tempos diferentes e servem aqui para mostrar que a creche foi lugar assinalado por esta diversidade.

No seu início a creche possuía um papel de destaque a desempenhar, o de prover o cuidado das crianças, porém, as práticas institucionais não se encerravam nele. Desde o início, havia uma preocupação em mostrar que a creche não seria um lugar “*só de cuidado*”. Contudo, esperava-se que a creche cumprisse seu papel de assistência às crianças. Essa posição é sinalizada por Margarete – que atuou no escritório regional da LBA, que funcionou em Francisco Beltrão na década de 1990 – que supervisionava a execução do projeto de creches em Francisco Beltrão: “*a gente fazia a supervisão nas creches, assim no sentido mais de ver o cuidar das crianças, não a educação das crianças, porque na época a creche era pra cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam fora, então não tinha nem uma proposta pedagógica*”.

Talvez seja também importante aqui refletir sobre outro aspecto relacionado à compreensão do trabalho pedagógico na educação infantil, especialmente quando se trata de bebês e crianças bem pequenas, as atividades voltadas para as necessidades fisiológicas das crianças são sempre aquela que aparecem mais. Como expressa Tristão (2006, p. 40), o trabalho com bebês “*não aparece*”, os bebês “*não produzem*”, a partir de uma tendência predominante de que “*deve haver a produção para estar caracterizado um processo educativo*”. A autora ainda acentua que os cuidados corporais, para além de medidas de assistência, são cuidados com a saúde da criança, afinal “*lidamos com crianças inteiras*” e a educação infantil não pode ser “*responsável apenas por um fragmento dessa criança*” (TRISTÃO, 2006, p. 46).

Na atualidade modificaram-se os papéis, espera-se que a instituição de educação infantil desempenhe um papel de educação e cuidado das crianças, onde o educacional-pedagógico possui maior relevância. Na trajetória de constituição das creches públicas beltronenses em sua transição de *creches* para *centros de educação infantil*, aos poucos altera-se essa expectativa social em relação à instituição, verificando-se uma transição da ênfase do papel social assistencial para o papel social educacional.

A primeira normatização municipal para o funcionamento das creches nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos entra em vigor em 1994, com o estabelecimento do “*Programa educação infantil nas creches – normas técnicas, administrativas e pedagógicas*”. Este documento aponta a creche como “*um espaço educativo*”, assume a criança como “*sujeito de sua ação*” e assinala que a creche “*promove o atendimento das necessidades globais da criança*”. Propõe a seguinte definição: “*A creche é o espaço social e educacional*

que permite à criança o seu desenvolvimento integral e à família, a tranquilidade de ter um local específico que possibilite a sua guarda (atendimento das necessidades básicas e de segurança) e a aprendizagem como futuros cidadãos” (APMI, 1994). O documento define que a creche tem dois papéis a desempenhar, um educativo, voltado ao desenvolvimento e aprendizagem e outro social, voltado para a guarda das crianças. No que concerne aos aspectos metodológicos, o documento afirma basear-se numa perspectiva sócio-histórica e assinala que assim estará “abrindo espaço para o potencial criador da criança” e colocando o educador no papel de “mediador”. O documento acentua que tem em vista superar o caráter assistencialista predominante.

No “Regulamento oficial das creches”, que acompanha o programa, o primeiro objetivo assinala ainda um caráter compensatório ao afirmar que tem como objetivo “possibilitar atendimento nutricional, médico e sanitário à criança, concorrendo para a normalidade de seu desenvolvimento biopsicossocial”. Os objetivos também denotam a ênfase educacional que se procura conceder às creches, assumindo o objetivo de “desenvolver programações educacionais” (APMI, 1994). O documento expressa o momento de redefinições de papéis que vivia a educação infantil, em que se altera o papel social da creche, ou seja, o que se espera dela. A partir daí, gradativamente, conforme apontam as entrevistadas, altera-se a ênfase nas ações de cuidado, com enfoque na nutrição, saúde e alimentação (ANEXO C).

9.2. As especificidades das práticas e a constituição da profissão de professora nas creches

Alguns elementos que parecem influenciar no modo como as diferentes concepções sobre o atendimento à criança são apropriados no local podem ser aqui apontados: a compreensão das diferentes equipes gestoras e mantenedoras das creches, a formação profissional e as diferentes compreensões de cada uma sobre a educação infantil, os recursos pedagógicos disponibilizados, a organização dos subgrupos etários. Desse modo, havia uma organização diferenciada em relação à rotina das turmas dos bebês e as demais crianças. Ana, profissional dos serviços gerais que atuou durante cinco anos como monitora de creche, recorda que no período em que trabalhou com os bebês ela “*cuidava, dava banho, brincava, dava comida, trocava, a gente punha no colo, a gente sentava no chão brincar com eles*”. Saúde, higiene, nutrição e o brincar foram sinalizadas como os elementos presentes na rotina

do berçário. Já em relação ao subgrupo etário seguinte, no geral crianças a partir dos 18 meses, havia uma preocupação nomeada pelas profissionais de *pedagógica*.

Juraci, contratada como professora para atuar nas creches, recorda: *“depois a gente ia fazer atividades educativas com elas, mesmo pequenininhas. Até eu tinha um diário [...] porque eu já tinha experiência”*. Tanto ela, como Salete, monitora e coordenadora de creche, narram que havia na rotina das turmas as atividades que envolviam saúde, higiene, nutrição, sendo que o banho, por exemplo, estava presente na rotina das crianças maiores também. Estava presente outro conjunto de atividades, compreendidas como pedagógicas, que apresentavam variação de acordo com o conhecimento de cada uma. Juraci conta que possuía um diário docente, realizava planejamento da prática. Salete e Noeli referem que improvisavam. São palavras de Noeli: *“a gente brincava, isso nunca deixamos de fazer, existia as brincadeiras, sempre teve”*.

A concepção, compartilhada pelas profissionais das creches, era de que o trabalho na creche possuía especificidades. Esse atendimento das crianças não tinha como exigência conhecimento pedagógico ou formação profissional, mas sim dizia respeito a um outro saber. Sobre este aspecto Milene destaca a compreensão das monitoras quando ela assumiu a direção em 1994:

Quando eu entrei as meninas diziam: “Nossa uma diretora com faculdade pra limpar bunda!” Elas achavam que era um abuso. Onde já se viu quem faz faculdade não é pra limpar bunda. Aqui, também quando eu vim pra cá [referindo-se a outra instituição], as meninas diziam: “você acha que vai ter alguém com faculdade que vai querer o berço?”

Essa compreensão das profissionais das creches aponta para reflexões no que concerne a constituição histórica dessa profissão, vinculada a uma identidade feminina, que estabelece associações com a maternagem e o trabalho doméstico, o que a caracteriza como uma atividade que necessita de pouca qualificação (CERISARA, 1996).

Enquanto que para outras profissões, e mesmo para a docência em outras etapas educacionais, seria destacada a competência técnica ou mesmo científica, para o trabalho pedagógico com crianças pequenas sobressai uma dimensão afetiva. Esse aspecto emerge nas falas das monitoras, como diz Laura *“a gente se apega, daí quando sai da sala da gente e vai pra outra eles choram a gente faz de conta que não vê, e assim por diante né, mas não é fácil”*, Juraci também destaca que a relação com as crianças *“era uma coisa assim bem amorosa, e era por amor”*.

Essas profissionais adquirem ao longo da vida “saberes invisíveis”, os quais acentuam sua desvalorização social. Essas mulheres desenvolvem habilidades, saberes e práticas que possibilitam o exercício da função sem que tenham formalizado suas competências (CERISARA, 1996). Assim, existe

“uma invisibilidade de saberes e práticas que acabam por colaborar com a idéia ainda vigente no senso comum de que, por serem saberes e práticas naturais da mulher, são caracterizados como complementares, de ajuda ou acessórios; o que contribui para a sua desvalorização” (CERISARA, 1996, p.172).

Retornando à narrativa de Milene sobre a percepção das outras profissionais da creche que não possuíam formação na época em ela ingressou, as próprias profissionais entendiam em determinado momento que a profissão tinha essa característica, não necessita formação acadêmica para desempenhar essa função. Assim que por muito tempo deixaram-se chamar de tias, e elas mesmas assim se identificavam, é o que recorda Adenir: “nós eramos **tia** naquela época, chamavam as tias” (grifo nosso).

Oliveira-Formosinho (2002) defende que existem papéis peculiares desempenhados pela educadora infantil na sua profissão que configuram uma profissionalidade específica do trabalho docente com crianças pequenas. A autora (2002, p. 43) estabelece o conceito de profissionalidade docente das educadoras da infância como sendo “a ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”. De acordo com esta pesquisadora a professora de educação infantil desempenha uma grande diversidade de funções e tem um papel abrangente com fronteiras pouco definidas. A análise permite identificar que a associação do trabalho da profissional da creche foi por longo período associada com as funções da mãe, em que a professora é substituta da mãe (MOSS, 2002).

Em função da educação infantil, especialmente em creche, lidar com crianças pequenas, de certo modo, há especificidades dessa relação que permanecem. Ivanir expressa um aspecto dessa especificidade ao falar de seu trabalho no berçário:

Eu cuidava do berçário, saí do berço pro meu filho ficar no berço, pra não ficar cuidando dele né, mas claro você fica entendendo as mães mais do que antes, porque mesmo que você está ali, mesmo que tua amiga está cuidando, você tem aquele aperto... como mãe. Então você entende mais ainda as mães. Com isso aprendi a conversar muito com as mães e me colocar no lugar porque eu também tinha o meu filho na creche.

É possível notar diferenças de uma instituição para outra, as possibilidades de organização das práticas cotidianas estavam subordinadas às condições físicas, organizacionais e profissionais. Uma das professoras que atuou como diretora de creche ressalta que, logo que chegou em uma das creches onde trabalhou, sua percepção era de que a instituição assemelhava-se a “*um depósito de crianças*” e explica que “*parece que aquelas pessoas não tinham aquela vontade de trabalhar com amor*” e as condições de estrutura física eram precárias. Também Elizabete destaca que em uma das creches onde trabalhou havia muitas crianças nas turmas e com idades diferenciadas, o que dificultava o trabalho. Por sua vez, Salete se refere à carência de materiais: “*mais era sucata, [...] era difícil a gente ter lápis, folha, se usava muito o papel jornal, era o que a gente tinha mais a disposição, era papel jornal e tinta*”.

Outro aspecto em destaque é quanto ao processo de formação profissional que se efetua no contexto. Opera-se aí uma significativa mudança: de leigas detentoras de um saber maternal e nomeadas carinhosamente de tias, elas passam ao patamar de professoras e detentoras de um conhecimento formal científico sobre as crianças e a prática educativa. Iniciam-se importantes alterações no que diz respeito a quem são essas profissionais, demarcando uma trajetória de mudanças do papel de tia – um papel configurado tendo como referência a maternidade – para o papel de professora – configurado a partir de características profissionais no campo da docência.

Quanto a essa questão é interessante destacar que a denominação do cargo primeiramente definido como auxiliar de creche, logo a seguir passa para monitor de creche. Essa é a denominação utilizada pelos órgãos políticos, está presente no Plano Nacional de Educação Pré-escolar (1981), bem como nas publicações do Mobral e da LBA. Entretanto, não havia consenso quanto a essa denominação, pois, no mesmo período, em Curitiba, a denominação estabelecida para o cargo é *babá*¹¹⁵ e *pajem*¹¹⁶ em Sarandi. Campos (2008, p. 122) também assinala que essa profissional leiga era denominada “*pajem*”, “*atendente*”, “*auxiliar*” e, até mesmo, “*babá*”. Se por um lado foi adotado em Francisco Beltrão uma denominação com um caráter aparentemente mais profissional para o cargo, isso não significou diferenças em relação ao perfil profissional. No Brasil, a profissão de professor de educação infantil foi sendo delineada predominantemente, pelas marcas do feminino e da ausência de formação profissional e incentivo ao voluntariado (CERISARA, 1996; ARCE, 2008). Este seria o perfil do monitor, o profissional das creches. Para ser monitor não havia

¹¹⁵ Mantagute (2008).

¹¹⁶ Soares (2008).

necessidade de nenhuma formação específica ou mesmo de escolaridade, bastava não ser analfabeto. Chama a atenção que a definição dos documentos legais é em referência ao gênero masculino, embora prescreva um perfil feminino.

Leonilde identifica na segunda gestão em que retornou à APMI, iniciada em 1993, o marco divisor de águas no que concerne à formação das profissionais das creches: “*quando retornamos tivemos aquela preocupação pedagógica, porque a gente via que a formação era muito importante pra essas atendentes terem iniciativa de trabalhar com as crianças, não mais só dar o banho, dar alimentação e atender ali que não se machucassem*”. A entrevistada parece ter a percepção que esse perfil profissional, até então apontado como padrão para a profissional das creches, constituía-se em limitador das possibilidades do trabalho educativo.

Ela assinala que no contexto geral das creches

[...] o que incomodava a gente quando a gente chegava na creche pra ver todo o trabalho era ver a monitoras sem iniciativa de nada, do que fazer com as crianças. Só observar as crianças brincando, jogar lá os brinquedos, não tinha aquela iniciativa de: vamos brincar, vamos ensinar brincando. Vamos trabalhar alguma coisa.

Esse aspecto é também destacado por Milene, monitora de creche e coordenadora/diretora que destaca que as monitoras não “*tinham didática*”, a preocupação principal delas era observar se “*estavam limpos, estavam com o nariz limpo, tinham comido*”. Ela ainda enfatiza que, quando iniciou como coordenadora de creche, o enfoque era o cuidado e ela iniciou um trabalho de caráter mais pedagógico com as profissionais.

Leonilde avalia que a partir da adoção sistemática das atividades de formação continuada e da qualificação profissional pelo qual passaram as monitoras, mudanças foram percebidas, como ela destaca:

[...] as pessoas foram mudando e hoje acho que elas só tem a agradecer, as mais antigas, porque umas não tinham nem o primário e foram, [...] e hoje elas estão qualificadas, tem outra visão de vida também, né, que não era só dar o banho e aquela coisa que era.

A formação que tituló as profissionais e a formação continuada que passou a ocorrer de maneira mais sistematizada, contribuíram para ampliar a compreensão sobre as práticas educativas. Isso contribui para uma reconfiguração de um novo papel para a creche, em conformidade com as definições da Constituição Federal de 1988, entendendo a criança na condição de sujeito social de direitos. Nesse sentido, Cerisara [et al.] (2002, p.210) assinalam que:

Os diferentes entendimentos acerca do papel da instituição de educação infantil definem, pois, o caráter dessas instituições, o perfil do profissional que ela contrata e procura moldar e o próprio trabalho que ali se realiza, resultando, igualmente em diferentes configurações curriculares (ou na “ausência” das mesmas) e em formas peculiares de formação do profissional de educação infantil, seja de caráter regular ou em serviço.

Nesse contexto, algumas mudanças ocorreram nas condições de trabalho, na valorização e remuneração das profissionais, a inclusão de uma nova sistematização de planejamento, o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com as crianças. Contudo, a mudança maior diz respeito à ideia de que muda o lugar de onde se olha as práticas cotidianas na creche. Afinal, as profissionais referem ênfase no cuidado e dizem que sempre houve brincadeira e planejamento.

A creche era entendida como um lugar de cuidado, mas não se restringia somente ao cuidado. O cuidado não era a centralidade da prática, mas sim a centralidade da concepção de atendimento institucional partilhada no contexto investigado. Desse modo, pode-se dizer que se opera uma mudança de concepção na creche. Altera-se a representação do que é a creche. Certamente em consequência disso alteram-se as práticas. Assim como assinala Ivanir “*foi mudado o jeito de trabalhar*”. Portanto, tem-se aqui uma mudança no campo das representações.

A creche é um lugar de encontro do feminino e do infantil. Essa é uma marca da creche enquanto instituição. Olhando os nomes dessas instituições isso se sobressai, são nomes de mulheres: Nice Braga, Lea Camillotti, Diva Martins, Zelir Vetorello, Ivanir de Albuquerque, Nancy Pinto de Moraes, Dalva Paggi Claus, e nomes que remetem à infância: Pequeno Príncipe, Carrossel, Sonho Meu, Criança Esperança, Mundo Encantado, Cantinho do Céu. São marcas de um feminino ligado à assistência à infância, nomes que são referências a mulheres que desempenharam papéis de destaque na assistência social.

9.3. A imagem do bebê biológico: o destaque para a higiene, a saúde e a nutrição no berçário

A tríade higiene-saúde-nutrição, demarca significativa presença na creche sinalizando a presença de uma imagem de *bebê biológico*, pois estes elementos aparecem com predominância nas práticas do berçário. Nas entrevistas nota-se a diferença, a partir da presença desses elementos, em relação aos bebês e aos demais subgrupos etários que são mais

associados a uma preocupação de caráter pedagógico. Esses elementos demarcam dois ofícios diferenciados para as crianças na creche, aos bebês a condição biológica (nutrição-alimentação), associada ao seu papel de sujeito brincante, e às demais faixas etárias um ofício de aluno, onde está presentes um conjunto mais amplo de preocupações pedagógicas, compondo um grupo de conteúdo que poderíamos denominar de conteúdos de formação teórica¹¹⁷.

Esse é um dos aspectos delimitadores do grupo etário *bebês* em relação aos outros grupos etários da creche. Esse panorama parece também ser alterado na década de 1990, quando aparecem alguns elementos no planejamento para as turmas de bebês, em que a massagem, por exemplo, é indicada como um aspecto a ser integrado ao cotidiano dos bebês. Aqui cabe ressaltar que uma compreensão acerca da necessidade da estimulação dos bebês passa a ser alvo de preocupações, o que sinaliza que a ideia de desenvolvimento infantil passa a fazer parte de modo mais enfático do cotidiano dos bebês na creche. Em relação a esse aspecto, Ilda sinaliza que recorda de que já no final da década de 1990, a prática da massagem, a partir de uma perspectiva de estimulação precoce dos bebês, passa a ser prática obrigatória nas turmas de berçário:

aquela época era muito cobrada a massagem, a estimulação. Nós tínhamos o rolo, assim como tem nas [clínicas de] fisioterapia, de estimular pra eles engatinhar, nós tínhamos uma bola, aquelas bolonas grande [...]pra gente fazer os exercícios com eles. Naquela época, a gente era muito cobrada em relação à massagem, e a estimulação. Nós tínhamos um caderno, com anotações sobre isso.

Ao sinalizar essa oposição entre uma concepção mais “pedagógica” para as crianças maiores, em detrimento das menores, estabelece-se uma comparação, afinal, a compreensão da instituição creche como um “contexto de desenvolvimento”, conforme propõem Oliveira [et al.] (2003), era efetivamente mais atribuído ao grupo etário maior, enquanto que em relação aos bebês predominava mesmo a concepção de atendimento mais centrado no caráter biológico, “como se nesse estágio inicial de vida a criança fosse apenas um corpo a ser alimentado, cuidado, limpo, agasalhado” (OLIVEIRA [ET AL.], 2003, p. 64). Nessa perspectiva, a imagem do *bebê biológico* é explicitada na rotina do berçário:

¹¹⁷ Martins (2009) destaca que a educação infantil envolve conteúdos de formação operacional, que interferem de modo indireto na formação da criança, e os conteúdos de formação teórica, que interferem de modo direto. Este último compreende o domínio das várias áreas do saber científico, transpostos em saberes escolares, por meio de atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização sistemática e conceitual para sua apropriação. E aqueles compreendem os saberes interdisciplinares, que envolvem as habilidades específicas relativas ao autocuidado, hábitos alimentares saudáveis, vivência grupal, dentre outras.

Daí descarregava todos, aí eu enchia a banheira e começava a dar banho, primeiro cortava unha, a unha dos pezinhos, das mãozinhas, aí pro banho, dava banho, trocava e ia botando cada um na sua caminha, até terminar, aí dava mamá pra todos, eu fazia os mamás, na mamadeira, quando terminava ali aí eu pegava aquelas roupas e levava na lavanderia, quando os nenês estavam quietinhos eu mesma dava uma lavada pra poder voltar a tarde (com as roupas), porque não tinha como né. [...] Aí eu ia pra cozinha iniciava a sopa deles, fazia uma sopinha, quando era 11 horas por aí eu começava a tratar deles, os que já comiam, os que não eu dava mamá de novo. Aí terminando aquilo esperava um pouco trocava todos, novamente, ajeitava todos (Narrativa 1 Laura).

O berçário é, portanto, demarcado como o lugar de “cuidado, alimentação, higiene”, mesmo a professora com formação no magistério compartilhava o entendimento da especificidade do berçário: “Porque o berçário era atender mesmo dentro da alimentação, saúde e higiene” (Juraci). Na mesma instituição, para o outro subgrupo etário, são sinalizadas diferenças no trabalho:

[...] no inverno, assim... aquelas crianças, a gente colocava os colchões no chão, colocava eles sentadinhos, cobria as perninhas deles com cobertor, dava o café lá, assim pra eles e o pãozinho na mão, uma coisa assim carinhosa [...]. Então, aí depois do lanche, troca, banho, aí nós íamos pra uma atividade, depois o almoço, aí nós escovávamos os dentes deles, tinha um tablado assim perto da pia onde eles subiam, nós escovávamos, a gente não dava a escovinha pra eles, nós escovávamos, colocava no peniquinho, coisa mais fofa, depois quem precisava de fralda a gente trocava, [...] e depois eles dormiam, mais ou menos até as 14 horas. Levantou, a gente faz mais uns exercícios com eles, umas atividades, ou ia pra fora, tinha uma quadra lá, ou fazia ali mesmo dentro da sala, aí dependendo do sol, da temperatura do dia, antes das 4 horas era o lanche, as 3 e meia, e após o lanche nós começávamos a trocá-los de volta e aquela roupinha toda ia pra lavanderia. [...] Tinha um planejamento tudo bonitinho. [...] mais atividades lúdicas né pra idade deles, eu dava, por exemplo, desenho, fazíamos em massinha. Claro eles eram pequenininhos, mas eu trabalhava a coordenação motora, eu trabalhava pra eles andarem na linha, essas coisas que a gente trabalha na educação infantil, com os pequenininhos (Narrativa 2 Juraci).

No “Programa educação infantil nas creches”, de 1994, elaborado pela APMI, há um tópico que aborda sobre a higiene: “berçário exige atenção redobrada com a higiene do bebê e com a limpeza do ambiente e utensílios utilizados”. Estabelece ainda a prática do banho diário no berçário e maternal (turmas que abrangem o grupo etário até três anos), explicitando que nas demais turmas é oferecida a oportunidade de banho. No que concerne à saúde, também estavam presentes neste programa diversas exigências que envolviam: diretamente as crianças através do exame pré-admissional (avaliação nutricional, exame físico e observação das vacinas), um conjunto de ações gerais composto de vigilância epidemiológica, atendimento de

rotina e eventual e atendimento odontológico e ainda haviam ações de saúde previstas em relação aos funcionários.

A ficha de avaliação contida no programa é significativa para salientar as diferenças em relação aos bebês e outros grupos etários. Para o bebês (0 a 2 anos) estabelece três conjuntos de aspectos a serem acompanhados pela monitora: alimentação, controle dos esfíncteres e desenvolvimento motor (ANEXO D), enquanto que a ficha de avaliação para as crianças de 2 a 3 anos envolve seis conjuntos de aspectos: desenvolvimento físico e motor, desenvolvimento mental, desenvolvimento sócio-emocional, formação de hábitos, material sensorial e ainda outras atividades (ANEXO E).

Isso denota que há poucas expectativas em relação aos bebês, imperando aí um olhar predominantemente biológico. Como destaca Coutinho (2011) tem sido recorrente a tendência de restringir as competências dos bebês apenas à dimensões biológicas. Essa ênfase em ações voltadas para o atendimento das necessidades básicas das crianças aponta para uma perspectiva adultocêntrica, onde “não há lugar para o reconhecimento dos bebês e das crianças pequenas como seres languageiros, ativos e interativos”, como acentuam Richter; e Barbosa (2010, p. 89). Nessa perspectiva, os bebês são um “não-sujeito” que ocupam um “espaço negativo” na sociedade, esse olhar tem colocado empecilhos para que estes sujeitos pequenos sejam percebidos como sujeitos legítimos, produtores ativos de cultura (GOTTLIEB, 2009). Geralmente são percebidos como um “pacote biológico”, pois “passam a maior parte do tempo mais envolvidos em processos corporais do que em atividades intelectuais. A maioria desses processos envolve a expulsão de substâncias que são desvalorizadas na sociedade ocidental [...] – lágrimas, urina, fezes, vômito” (GOTTLIEB, 2009, p. 323).

Essa demarcação de um ofício de bebê na creche diferenciado dos outros subgrupos etários é sinalizada por uma monitora ao afirmar: “*Prefiro o berço, porque os grandinhos exigem mais atividade, tem que ter mais pique né pra acompanhar eles, já os mais pequenos*” (Cleusa). Tristão (2005, p. 42) afirma “é um desafio pensar em alteridade quando este outro é um bebê”, efetivamente é “mais fácil pensar que as crianças são atores sociais, potentes, criativos, quando falamos de crianças maiores”. Contudo é fundamental refletirmos que

Os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber. As suas formas de interpretar, significar e comunicar emergem do corpo e acontecem através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, enquanto movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal e que constituem, simultâneos à criação do campo da confiança, os primeiros canais de interação com o mundo e os outros, permanecendo

em nós – em nosso corpo – e no modo como estabelecemos nossas relações sociais (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 87).

Como acentua Gottlieb (2009) a habilidade verbal que falta aos bebês é compensada por suas comunicações somáticas. Ainda é um desafio entender os modos dos bebês relacionarem-se com o mundo, entender como o corpo dos bebês é “estruturado (pelas) e estruturador (das) ações” (COUTINHO, 2011 p. 113).

9.4. O brincar e o brinquedo na creche

A creche também esteve associada desde o início de seu funcionamento à ideia de brincadeira¹¹⁸. Brougère (2002, 2006) coloca a cultura lúdica¹¹⁹ na centralidade da ideia de infância, destacando a relação que existe entre a infância e a brincadeira. Sarmiento (2005) acentua que a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis¹²⁰. Diante disso, é preciso compreendê-la como uma prática situada em dado contexto cultural, por manter essa estreita ligação com a infância, de diferentes maneiras, faz-se presente nas instituições voltadas para a infância. Sendo a creche um dos lugares da infância na sociedade tem em suas práticas os traços da infância e a brincadeira é um deles. Sobre essa questão trata Barbosa (2007) ao afirmar, referenciando Lahire, que “a escola é o espaço de confronto ou entretencimento de culturas pessoais – de crianças e adultos – e de culturas sociais”. Pode-se dizer que este é um traço distintivo da cultura da creche, a presença da brincadeira como prática que compõem a rotina, como prática autorizada.

A brincadeira é encontrada na creche com algumas singularidades, quanto ao tempo e ao lugar. Mudam os objetos a ela relacionados e também os modos de fazer. No contexto investigado todas as profissionais das creches fazem referência à brincadeira de maneira que se destaca outra imagem, a do *bebê brincante*. Essa imagem mostra o bebê ao mesmo tempo como o sujeito que brinca, mas também como o próprio objeto da brincadeira: “*Cuidava, dava banho, brincava, dava comida, trocava, a gente punha no colo, a gente sentava no chão*”

¹¹⁸ A brincadeira é aqui definida, a partir de Brougère (2006) como uma atividade social dotada de significado a partir e na relação com uma cultura.

¹¹⁹ Brougère (2002, p.24) define cultura lúdica como o “conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”, ela compreende os esquemas de brincadeiras. A cultura lúdica, como toda a cultura, é produto da interação social, em que cada participante é co-autor. As culturas lúdicas diversificam-se conforme o meio social, idade dos sujeitos e o gênero.

¹²⁰ As culturas infantis são formas de ação social próprias das crianças (MARTINS FILHO, 2005). Elas “exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p. 14).

brincar com eles. Era assim” (Ana). Mas brincar na creche não era ocupação exclusiva dos bebês, a brincadeira também aparece como uma prática presente no cotidiano do subgrupo etário seguinte, conforme sinaliza a fala de Luci “*daí eu trabalhava assim, a gente fazia brincadeirinha, ia na pracinha, caminhava com eles, eram pequeninhos né*”. A brincadeira tem um papel significativo nas práticas com bebês e crianças bem pequenas porque se constituem na ocupação prioritária dessas crianças enquanto não estão envolvidas nas atividades voltadas aos aspectos biológicos.

Segundo as depoentes, as brincadeiras eram realizadas na sala e nos espaços externos, brincavam com cantigas, de esconder-se dos bebês cobrindo o rosto com um pano, com materiais de sucata, com brinquedos e ainda improvisavam materiais com recursos da natureza. Ao fazer parte do cotidiano dos bebês sinaliza que estes eram realmente compreendidos como sujeitos e “não apenas corpos a serem banhados, alimentados ou trocados” (TRISTÃO, 2005, p.42). Embora houvesse ênfase nestes últimos aspectos, que efetivamente necessitam compor o cotidiano da creche, a dimensão social dos bebês também era considerada.

Ilda, que iniciou a sua atuação profissional como monitora de creche em 1992, acentua que recebeu a orientação da coordenadora da creche em relação a incluir a brincadeira na rotina de trabalho com as crianças:

[...] orientou que tinha a hora de troca, hora da mamadeira, hora da alimentação, tudo com os horários, e ela falou: “aí você brinca com eles, fica a vontade, pode brincar, faz o que você quer com eles” de brincadeira. Então naquela época, no berçário claro que não, mas nas turmas maiores a gente brincava muito de roda, as cantigas essas antigas, brincadeiras de roda a gente cantava, isso a gente fazia muito, esconde-esconde.

Eram poucos os recursos disponíveis, as professoras faziam um trabalho de improvisação e adaptação de materiais para disponibilizar às crianças, predominava como material disponível a sucata, como sinaliza Margarete:

A LBA tinha vários desses encontros, o pessoal, as monitoras iam pra Curitiba, ou às vezes eles vinham pra cá, eu lembro que havia muitos desses cursos de trabalhar sucatas, construir os brinquedos com as crianças. Meu Deus, foi tanta sucata que a gente teve que ir atrás, na época [risos]!

Sobre essa questão Rosemberg (1992) destaca que o modelo de educação infantil implantado no Brasil pautado por modelos “não formais” a baixo investimento público fez com que a educação infantil se transformasse na “rainha da sucata”, incorporando como

características espaço físico inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional. A situação encontrada em Francisco Beltrão não se distancia dessa realidade apontada por Rosemberg.

Ana Ilia recorda: *“No começo nas creches era assim, não tinha brinquedo pras crianças brincar, tanto é que a gente vivia pedindo pras zeladoras os litros de álcool, os litros de Kiboa, que elas lavavam bem. A gente botava aqueles litros no chão e eles batiam o dia inteiro”*. E acentua que diante dessa situação ela possuía a percepção de que brinquedos faziam falta nas creches, ela diz que *“a gente achava que no mínimo o que a gente tinha que ter era brinquedo pras crianças brincar, mas não tinha”*.

Ana Grassi também se refere ao improvisado de materiais:

A gente não tinha brinquedo, a gente fazia brincadeiras, se tinha algum brinquedo e a gente perdia uma peça a gente procurava até achar, era o único que tinha. Não tinha outra coisa. Aí a gente pegava mato lá fora, pegava jornal, eles brincavam. A gente brincava muito antigamente com as crianças.

O brinquedo é objeto cultural, conforme aponta Brougère (2006), e a ausência dele denota o valor a ele conferido naquele contexto. Ana Ilia também assinala que naquele tempo – ela refere-se ao período em que iniciou como monitora de creche, na segunda metade da década de 1980 – não era comum as crianças terem muitos brinquedos, a exemplo disso, salienta que seus filhos quase não tinham brinquedos. Ela se refere a determinadas condições sociais que tornavam a aquisição de brinquedos algo difícil, com isso as crianças de famílias de menor renda econômica improvisavam seus brinquedos. Assim era nas creches, uma instituição voltada para a população de menores recursos econômicos, os materiais disponíveis eram restritos, tanto brinquedos, jogos, como materiais didáticos. Afinal, é preciso considerar o brinquedo como um produto cultural da sociedade, conforme indica Benjamin (2009, p. 94): as crianças “fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”.

E em relação às brincadeiras com os bebês há alguns relatos:

Ah, a brincadeira mais... nossa! era de tapar o rosto com a fralda e depois cantar, bater palma, brincadeiras assim né. Mas era mais esconde-esconde e o sol, porque daí quando a gente ia no sol eles voltavam e nós dava banho o tempo era bem curto, tinha que... porque até que dava banho em todos né ajeitava eles coitadinhos. Daí eles dormiam a tarde inteira quase, dormiam bastante (Ilda).

Cantava musiquinhas infantis, o atirei o pau no gato, palminha paminhas, a do pintinho amarelinho [...]. Então eram essas músicas infantis mesmo (Irma).

Ah eu brincava, de jogar bola, colocava eles assim em circulo e jogar a bola. Tinha coisas assim que a gente conseguia né. E brincar de se esconder, se esconder na porta, brincar de cachorrinho e gatinho no chão, essas coisas assim. Porque eram os únicos recursos que a gente tinha. E cantar como a gente cantava. [...] A D. Noeli, nós chamávamos de sereia, pensa que aquela mulher cantava o dia inteiro!(Ana Ilia)

Nas narrativas das professoras, de uma maneira geral, está presente a ação delas na atividade da brincadeira na creche. Estão ausentes dessas narrativas várias outras formas de brincar inventadas pelas próprias crianças e que foram observadas e esquecidas pelas professoras ou mesmo não foram vistas. A atividade de brincar, é diversificada em cada tempo e lugar, assim como, são diversificadas, as próprias culturas infantis e as culturas institucionais. Isso pode ser notado no que diz respeito à variação em relação aos recursos para a brincadeira, a Figura 13 apresenta um retrato interessante, ao registrar as crianças com brinquedos na turma do berçário, demarcando um outro período em que já havia uma diversidade de recursos disponíveis.

Figura 13 – Turma do berçário do CMEI Pequeno Príncipe



Creche da Cango. Turma do berçário.

Fonte: Álbum de fotografias do CMEI Pequeno Príncipe (S/I), 1998.

Vale salientar também que o Programa educação infantil nas creches contempla um anexo com recursos educativos para os grupos etários 0 a 2 anos, 2 a 4 anos e 4 a 6 anos, onde

estabelece vários tipos de brinquedos, jogos e objetos (ANEXO F). O documento parece demarcar outro momento em que as mantenedoras (APMI/DAS) passam a investir mais significativamente em recursos lúdicos e pedagógicos para as creches. A partir daí mudam as brincadeiras, que passam a ser mediadas por objetos industrializados. E, pode-se dizer, muda também a forma de participação das monitoras nas brincadeiras já que há mais recursos e as crianças podem agora brincar sozinhas.

A partir de 2001 as instituições de educação infantil passam a contar com brinquedotecas, estas colocam o brincar em uma condição de destaque na instituição, na medida em que se constitui como um lugar demarcado e passa a compor uma rotina específica. Reportagem do Jornal de Beltrão (20/09/2001) aponta este acontecimento:

[...] Trata-se do Projeto Começando Melhor, do ministério da Previdência e Assistência Social, específico para a distribuição de brinquedotecas. Através deste convênio, que foi assinado, a Secretaria receberá 14 conjuntos de brinquedotecas, que serão distribuídos para os 11 centros Municipais de Educação Infantil, [e outras instituições].

A reportagem assinala que as brinquedotecas são compostas por diversos brinquedos incluindo quebra-cabeça, jogos de montar e “muitos outros brinquedos que servem para estimular a coordenação motora e a auto-estima das crianças, auxiliando no processo de aprendizagem” e brinquedos de parquinho (balanço, escorregador, gangorra, piscinas de bolinhas). Desse modo, para além da sua dimensão lúdica a brinquedoteca é estreitamente associada a um processo pedagógico. O relatório da APMI de 2002 também registra a entrega das brinquedotecas nos CMEIS (Figura 14):

Figura 14– Inauguração de brinquedotecas nas creches



Fonte: Relatório APMI (S/I), 2002.

Os aspectos expostos neste capítulo conduzem a seguinte reflexão: a cultura da creche vai delimitando-se a partir de alguns contornos que a diferenciam da escola, onde as práticas e as representações que envolvem o cuidado, a educação, a profissão docente, a brincadeira e a presença dos bebês são colocados na centralidade das ações.

10. SER CRIANÇA NO ESPAÇO E NO TEMPO DA CRECHE: ARTEFATOS E RITUAIS

As contribuições dos estudos sobre cultura escolar são fecundas para refletir sobre a cultura da creche. Viñao Frago (1995) define que a cultura escolar é toda a vida escolar e evidencia que há alguns elementos que se destacam por configurarem-se em elementos organizadores que conformam e definem a escola, dentre eles, o tempo e o espaço escolar, com seus rituais e objetos. Esses elementos, destaca o autor “conforman su mente y sus acciones [dos sujeitos da escola]. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas”. Sobre os contornos desses dois elementos na creche está centrada a problematização a seguir.

10.1. O espaço e os objetos na cultura da creche: o berço, a sucata e o uniforme

A imagem retratada na fotografia a seguir é significativa para explorar a dimensão do espaço da creche, especialmente no que se refere aos bebês (Figura 15). Trata-se de uma sala de berçário. Nessa sala há somente berços para as crianças e cadeiras para as monitoras. O que esse lugar tem a dizer? O que expressa a presença/ausência de recursos materiais?

Como acentua Faria (1999), ao referir-se às instituições de educação infantil, o espaço traduz uma cultura de infância, é carregado de representações de criança e de adulto, apresenta marcas de um projeto educativo. A autora nos remete a refletir sobre a constituição histórica do espaço. Viñao Frago (1995) acentua que o espaço escolar apresenta uma natureza cultural e educativa assinalando que o espaço não é neutro, é signo, símbolo, apresenta as marcas de quem o ocupa¹²¹. Ele institui em sua materialidade um sistema de valores (BENITO, 1995).

“Los objetos-huella poseen, además de estas marcas o señales, un poder narrativo, al servir de materiales en los que se apoya la construcción de relatos, y por eso

¹²¹ Uma distinção entre espaço e lugar é importante: Certeau (2012) propõe que o espaço é um lugar praticado, uma configuração de posições. Viñao Frago (1995, p. 69) afirma que “el espacio físico es, para el ser humano, espacio apropiado — territorio — y espacio dispuesto y habitado — lugar”. Nesse sentido, o espaço é uma construção social e o espaço escolar uma modalidade de sua conversão em território e lugar. En este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar.

justamente se transforman, diferenciada o conjuntivamente, en textos que, como escrituras creadas o dispuestas para el examen, pueden ser leídos e interpretados en su forma y en los contenidos a que se asocian” (BENITO, 1995, p. 19).

Figura 15 – O berçário



Fonte: Relatório da APMI, 1990.

Benito (2000) propõe que o espaço escolar pode ser considerado como lugar ou cenário, sob essa perspectiva a escola reflete em suas estruturas arquitetônicas os modos de conceber a organização do ensino, de dispor os elementos e pautar as práticas. E ainda como representação, é dotado de significados, expressa uma ordem conformada a regras e formas que comportam sentidos. A escola, na perspectiva espacial, apresenta marcas, que manifesta modos de organização pedagógica e conteúdos de cultura (Benito, 2000).

A imagem acima propõe reflexões sobre o espaço e os objetos que o compõem, ou nesse caso a falta deles. Embora praticamente não existam recursos na sala, ou no espaço adaptado para sala, o único que está presente suscita algumas considerações. Primeiramente fica explícita a improvisação do espaço, salientando uma ideia de creche como um “não-lugar”, denotando efetivamente o lugar periférico ocupado pela creche. E ainda nos remete a refletir sobre a creche como: lugar de que? Tendo o berço como único recurso, remete a um enfoque biológico dos bebês, ou seja, é lugar de atender somente às necessidades básicas das crianças.

Ao pensar em berçário, efetivamente, o berço se sobressai como recurso de destaque. Essa ideia está presente na fala de Leonilde Rios, ao referir-se à criação da primeira creche:

“*se tu visse os bercinhos que nós montamos, com mosquiteiro, tudo coisa mais linda, tinha quatro berços, era dois de um lado e dois de outro*”. A narrativa sinaliza o berço como ocupando lugar de destaque. Desse modo, tanto na instituição planejada para receber as crianças, como aquela outra que foi improvisada para desempenhar essa função, ao direcionar-se aos bebês, o berço é o objeto que se destaca. E apontando para qual ideia de atendimento aos bebês que o berço remete, Leonilde complementa a sua narrativa afirmando: “[*a monitora*] *cuidava daquelas crianças, aquelas crianças todas limpinhas, bem arrumadinhas, ali*”. Assim o berço impõe uma ordem e remete a funções de atendimento das necessidades biológicas.

Desse modo, como afirma Benito (2000, p. 06) o espaço-escola exhibe sinais emblemáticos que veiculam valores culturais, morais e ideológicos, constitui-se em um referente simbólico dotado de significações. O prédio escolar é, assim, um constructo com forte carga de significados. Nessa perspectiva, Benito (2000) indica que Dufestel, um higienista francês, sugeria que a disposição das salas transmitia certos modos de controle da comunicação e da disciplina, ao estabelecer uma forma determinada de organização das relações internas.

Salette também narra como se organizava o espaço da creche: “*tinha os bercinhos colocados em cima do palco e a gente não tinha salas. Um grupo ficava num canto, outro grupo ficava no outro. Era meio complicado porque, numas alturas misturava tudo, né*”. Ela se refere ao período em que a creche funcionou no pavilhão de festas da Igreja do bairro São Miguel. Essa não foi uma realidade exclusiva dessa instituição, outras também vivenciaram realidade semelhante. Ao contrário de uma forma de disciplina a que o autor se refere, destaca-se uma forma de improvisação que expressa a guarda como o propósito principal da creche, como se refere umas das professoras, sobre outra creche: “*era um depósito de crianças*”.

Faria (2007) pontua que todo lugar tem um potencial pedagógico. Autores que estudaram sobre o espaço na educação infantil acentuam que este é fundamental para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, atuam na estruturação de funções motoras, simbólicas, sensoriais, lúdicas e relacionais (BARBOSA; HORN, 200; FORNEIRO, 1998; HORN, 2004 e outros). Horn (2004) assevera, inclusive, que o espaço legitima-se como um elemento curricular, portanto, ele nunca é neutro e pode estimular ou limitar as possibilidades das crianças

Juntamente com o berço, tem destaque ainda o colchão como um material presente no conjunto de recursos usados com os bebês (Figura 16). O colchão aparece como objeto, mas também como lugar, o lugar de permanência dos bebês.

Figura 16– O colchão como objeto da cultura material da creche



Creche da Cango, área externa. Turma do berçário.
Fonte: Acervo do CMEI Pequeno Príncipe, S/A.

Os materiais que compõem as instituições escolares são testemunhos de uma gramática da escolarização, um código de regras que coloca a cultura escolar em uma determinada ordem (BENITO, 2010, p. 14). É assim que eleger a sucata como material educativo para as creches traduz uma ideia clara de criança, de educação infantil, de currículo onde a imagem da criança pobre tem lugar de destaque. Salette destaca os recursos materiais da creche em que trabalhou: *“pegava a caixa de brinquedos que tinha, mais era sucata. [...] era difícil a gente ter lápis, folha, se usava muito o papel jornal, era o que a gente tinha mais a disposição, era papel jornal e tinta. A gente não tinha muita opção de ter um material pra fazer uma atividade pedagógica”*. Oliveira [et al.] (2003) dizem que os objetos que as crianças dispõem para brincar, nas salas, são fundamentais.

Horn (2004, p. 37) acentua que o espaço é rico em significados, “carrega em sua configuração, como território e lugar, signos e símbolos que o habitam”, ele mostra a cultura em que está inserido através de ritos, da presença, disposição e usos dos abjetos. A autora ainda afirma que por meio da leitura da organização dos espaços é possível depreender que

concepção de criança e de educação é compartilhada naquele lugar. Desse modo, a ausência de recursos também tem muito a nos dizer.

De que objetos se compõem a creche? No contexto investigado – que delimita um tempo determinado e um lugar específico – compõem-se, basicamente, de berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas. Se considerarmos a importância dos recursos e o papel que eles desempenham, cabe indagar: O que oferece esse espaço? Será que em uma creche voltada a crianças com mais amplas condições econômicas, por exemplo, encontraríamos uma situação assim? Seria somente com sucatas que elas ocupariam seu tempo? Refletir sobre os objetos que compõem o cotidiano das crianças auxilia a compreender como estas são constituídas nos diversos lugares, Prout (2010, p. 740) acentua a importância de incluir a materialidade na análise da infância a fim de perceber como a infância se constitui na sociedade “enredada em uma enorme variedade de artefatos materiais”.

Benito (2010, p. 17) acentua que a cultura material da escola é fonte essencial de conhecimento de uma instituição educativa. Nos sinais que a cultura da escolar guarda e emite, carregados de significados, residem algumas chaves indiciárias dos códigos compartilhados em determinado espaço e tempo escolar, seus materiais portam significados a serem decifrados a partir dos indícios que sugerem. O autor propõe o paradigma indiciário de Ginzburg para desvelar as chaves subjacentes aos testemunhos materiais nos vestígios, sintomas e indícios que nos contam coisas relevantes.

Uma das marcas, não somente do contexto investigado, mas da educação infantil brasileira, particularmente das creches voltadas à população de baixa condição econômica foi a de *rainha da sucata*, marcada pela ausência, pela precariedade. Contudo, no cotidiano da creche, marcado por essa condição, crianças e professoras encontraram alternativas para inventar novos usos aos objetos e assim criar e vivenciar, na creche, uma cultura lúdica e uma cultura da infância. Certeau (2012) assinala que os espaços e tempos sociais estão submetidos à criatividade e à ação dos sujeitos. Pode-se ver nesse lugar a expressão da criatividade dos sujeitos em suas ações. Com isso, refletir sobre os usos das materialidades a que crianças e adultos tem acesso nos faz avançar na compreensão do lugar social desses sujeitos e aqui especialmente das crianças, pois, possibilita perceber de forma mais ampla de que se compunha o cotidiano da creche.

Assim como reinventam o uso de objetos, reinventam os espaços também. Acerca disso é importante considerar que

As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças

“contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos (SARMENTO, 2011, p. 585).

A narrativa de Salete remete a essa dimensão da ação ativa das crianças na reconfiguração dos espaços, ela relata sobre o período em que a creche do bairro São Miguel funcionou em um pavilhão da igreja e por diversos momentos da narrativa (aqui sintetizada) faz referência a maneira como o cotidiano da creche se reorganizava a partir da ação das próprias crianças em função das possibilidades que o espaço colocava:

Um grupo ficava num canto, outro grupo ficava no outro [...] numas alturas misturava tudo né [...] acabava que deixava eles brincar livre. Quando resolviam correr lá dentro o barulho era... [...] Até acalmar não era fácil [...] mas vira e mexe estavam todos misturados, porque a gente não tinha uma sala específica, era todo o ambiente aberto. Então estava um dum lado e outro doutro, mas de repente, tinha momentos assim que tava todo mundo junto...

Do conjunto de materiais que compõe a cultura material da creche é preciso elencar ainda o uniforme escolar (Figura 17), o qual possui lugar de destaque na creche. O uniforme aparece como material da cultura dessa instituição, e, ao mesmo tempo, está vinculado a determinados rituais relacionados ao seu uso. A presença dos uniformes tem algumas singularidades, porque demarca para a criança a diferenciação do espaço institucional em relação ao espaço familiar. Os uniformes são usados somente na creche, são vestidos na chegada e despídos ao final do dia na saída, para todos os grupos etários. Isso é o que expressa a narrativa de Salete:

A gente dava o café e levava pro banho [...]. Ai depois do café, tinha alguns que não tinham como escapar do banho, aí colocava uniforme em todo mundo, aí depois das 4, do lanche das 4, aí era feito a troca em todo o mundo novamente, vestia a roupa deles e eles iam pra casa.

Todas as faixas etárias utilizaram uniformes ainda até o final da década de 1990, somente diferenciando-se o modelo para os bebês, que, de certa forma também integraram essa rotina. Conforme indicado pelas profissionais das creches, os uniformes foram adotados em função da precariedade de condições de algumas crianças, visto que, elas não dispunham de roupas adequadas no âmbito da higiene e que oferecessem bem-estar.

Efetivamente o uniforme escolar compõe um conjunto de elementos materiais da escola e sua cultura, materialidade concebida como um dos elementos constitutivos da cultura escolar (RIBEIRO; SILVA, 2012). Esse elemento da cultura material das instituições

escolares pode oferecer interessantes indícios sobre a educação, ao prestar-se ao estudo dos sentidos simbólicos que esse objeto adquiriu na escola. Ribeiro e Silva (2012) assinalam que a adoção do uniforme escolar desempenhou algumas funções na história das instituições escolares: delimitar os contornos da escola com o externo; estabelecer um ideal de igualdade de oportunidade para todos; moldar os sujeitos a determinado ideal de civilidade, a partir de matrizes do discurso médico-higienista.

Figura 17– O uniforme



Fonte: Acervo do CMEI Carrossel (S/I), S/D.

Com alguma especificidade esses elementos se fazem presentes nas creches em Francisco Beltrão/PR. Os uniformes ficavam na instituição, demarcando essa diferença entre a casa e a creche, e o seu uso estava integrado a um ritual de higiene, o banho. As crianças chegavam na creche, tomavam banho e, após, vestiam o uniforme. Assim, passavam o dia, vestidas numa condição de igualdade, de homogeneização. Na medida do possível suas roupas eram higienizadas e ao final do dia as crianças tiravam o uniforme e vestiam suas roupas para retornar para casa. Desse modo, desenhavam-se claros contornos entre a vida na creche e a vida fora dela.

Os rituais das escolas repercutem por vezes na esfera dos equipamentos, afirma Fernandes (2005). Assim, nota-se no contexto empírico que os uniformes, ao mesmo tempo em que se sobressaem como um elemento da cultura material da escola, compõem uma determinada rotina: vesti-lo na chegada e despi-lo na saída.

10.2. A rotina da creche: os tempos dos bebês, os tempos das crianças maiores e os tempos coletivos

A creche possui uma rotina própria que se altera em alguns aspectos em função das especificidades dos grupos etários, geralmente, já eram divididos em dois ou três grupos, sendo eles: o dos bebês, das crianças bem pequenas (no geral a partir de 18 meses) e das crianças maiores (a partir de 3 anos), algumas vezes somente havia separação do berçário nos primeiros anos de funcionamento das creches. A rotina da creche demarca a sua diferença em relação a outras instituições escolares. A observação da organização do tempo da creche salienta dimensões de um cotidiano pedagógico particular que se organiza em função de determinadas necessidades das crianças e daquilo que se entende que deve incluir o atendimento institucional a elas. As narrativas de Laura (p.188) sobre a rotina do berçário, e de Juraci (p. 188) sobre a rotina do maternal, possibilitam visualizar como se estruturam esses tempos. O Quadro 7, elaborado a partir daquelas narrativas e complementado com a de outras profissionais explicita as especificidades de cada grupo.

Quadro 7– Rotina das turmas na creche

Berçário	Maternal
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chegada dos bebês; ▪ Banho (cortar unhas) e vestimenta do uniforme; ▪ Permanência no berço; ▪ Mamadeira; ▪ Sono ou andar pela sala ou tomar sol; ▪ Almoço; ▪ Sono; ▪ Troca de fraldas; ▪ Mamadeira; ▪ Brincadeira ou tomar sol; ▪ Troca de roupas; ▪ Retorno para casa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chegada das crianças; ▪ Café; ▪ Banho e vestimenta do uniforme; ▪ Atividade; ▪ Almoço; ▪ Escovação dentária; ▪ Hora do penico ou troca de fralda; ▪ Sono; ▪ Atividades; ▪ Lanche; ▪ Troca de roupa; ▪ Retorno para casa.

Fonte: Elaborado pela autora.

As rotinas são uma categoria pedagógica bastante usuais na educação infantil, que explicita a proposta educativa dos profissionais e da instituição. Elas regram e normatizam o cotidiano institucional (BARBOSA, 2006). Barbosa (2006) acentua que as rotinas são

produtos “culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia”. Assim, as rotinas estão presentes nas instituições educacionais como formas intencionais de controle e regulação, que tem como base “uma seleção feita a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil” (BARBOSA, 2006, p.202).

Para Viñao Frago (1995), o tempo escolar na verdade são tempos no plural, portanto, tempos escolares. A partir dessa ideia de tempos no plural é que se percebe que no mesmo espaço institucional são vividos tempos diferentes por grupos de crianças e adultos. É o que essas rotinas sinalizam, o tempo vivido pelos bebês não é o mesmo tempo vivido pelos outros subgrupos etários. As especificidades de cada tempo traduzem concepções de educação em que os sujeitos infantis são destinatários de propostas diferenciadas em função das expectativas dos adultos sobre as crianças. O autor pontua que o tempo escolar é organizado e produzido social e culturalmente. Por sua vez, Benito (1992) esclarece que, tal como o espaço e os discursos escolares, o tempo não é neutro, é um tempo que reflete determinados pressupostos psicopedagógicos, valores, formas de gestão de determinado contexto. O tempo escolar é um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais, é uma construção cultural e pedagógica.

Um dos elementos que se destacam nos tempos vividos na creche são os tempos de convivência de interação entre diferentes grupos etários. São momentos de encontro entre diferentes grupos etários, bebês e crianças maiores, adultos e crianças. Oliveira [et al.] (2003, p. 69) asseveram que a interação é um elemento básico para o desenvolvimento infantil. As autoras expõem que a rotina da instituição de educação infantil deve abranger a “organização de atividades estruturadoras de interações adulto-criança, criança-criança e criança-mundo físico e social”. Nota-se que estas interações têm cada vez mais, ficado restritas a grupos etários com idades aproximadas. A respeito disso, Rogoff (2005, p. 19) salienta que a classificação etária configurou novos modos de relação:

A classificação etária acompanhou a crescente segregação das crianças do conjunto das atividades em sua comunidade, à medida que a escola se tornou compulsória e que a industrialização separou o local de trabalho do lar. Em vez de se juntar ao mundo adulto, as crianças passaram a se envolver mais em instituições e práticas especializadas estritamente em crianças, que as preparam para uma inserção posterior na comunidade.

No contexto investigado destacam-se nos tempos da creche oportunidades mais acentuadas de convivência entre diferentes subgrupos etários. Tal como mostram as fotografias a seguir (Figura 18; Figura 19; Figura 20): bebês, crianças pequenas, crianças maiores, jovens e adultos, todos juntos em momentos festivos, em situações de interação.

Figura 18 – Dia de festa na creche



Atividade comemorativa realizada na creche – crianças e equipe profissional da Creche São Miguel. 1989.

Fonte: Acervo pessoal de Ilda Menin Tortora.

Figura 19– Festa de páscoa na creche



Festa de Páscoa na Creche São Miguel – crianças, monitoras e coordenadora. S/D.

Fonte: Acervo pessoal de Maria Salette Hellmann.

A Figura 19 é significativa para percebermos que as formas e possibilidades de interação na creche, no período investigado, são diferenciadas das possibilidades oferecidas atualmente. A imagem está com alguns marcadores que sinalizam o lugar onde estão os bebês nessa fotografia: no colo de adultos e de outras crianças (jovens), que também freqüentavam a creche num regime de contraturno escolar. Diferentes ocasiões de integração entre as diversas idades são visualizadas nas fotografias e explicitadas nas narrativas das profissionais das creches. Essa convivência, ora incentivada ou, em algumas situações, imposta pelas condições de infra-estrutura, espaços improvisados onde os ambientes eram bem mais coletivizados.

Aqui se destaca a última imagem de infância que este texto se propôs analisar, a de *bebê membro do grupo social*, onde os bebês aparecem como sujeitos atuantes no contexto institucional. Nesse contexto de interações se ritualiza a prática pedagógica efetuando-se uma pedagogia do contato, conforme expressão de Nörnberg (2013), onde diferentes grupos etários se encontram.

Figura 20– Festa do Dia da Criança



Festa do Dia da Criança – crianças, profissionais da creche e equipe da APMI, 1984.
Fonte: Acervo da do CMEI Nice Braga.

A Figura 20 explicita a atuação dos bebês nesses momentos de encontro entre todos os sujeitos da creche. O conjunto que compõem a imagem mostra bebês participando ativamente da atividade, parecem estar se divertindo no evento social da creche. A creche é sinalizada, através dessas fotografias, como lugar de relação, de interações, de vida social coletivizada, apresentando outras possibilidades de viver o espaço institucional, assim como, outras possibilidades de socialização.

Focalizando a análise da cultura institucional das creches, as festas e atividades vinculadas a datas comemorativas tinham presença importante no período inicial dessas instituições (Figura 21, Figura 22 e Figura 23). Algumas festividades como Páscoa e Natal, Dia da Criança eram comemoradas reunindo todas as crianças e adultos de cada creche e contava com a presença da equipe da APMI. Essas datas eram motivo de encontro e compunham um ritual festivo da creche, Cleusa recorda, “*reuníamos [as crianças], fazíamos lanche juntos. Comemorávamos tudo*”. Esse ritual de *comemorar tudo* está em posição de destaque no cotidiano das creches, e também na organização da mantenedora, a APMI. Faz-se presente com ênfase nos álbuns de fotografias das instituições e nos relatórios de atividade da APMI¹²². Além disso, há indicações nas atas da entidade, que faz referência à organização das voluntárias para as festas de Natal e Páscoa, nas creches, e, nos relatórios de atividades da entidade, ainda tem lugar de destaque as atividades comemorativas realizadas nas creches. Antes da criação dessas instituições, as festividades já faziam parte do conjunto de ações da APMI. Era usual a realização de festa de Páscoa e Natal para as crianças das famílias carentes assistidas pela entidade. A presença enfática das datas comemorativas sugere considerá-las como um elemento importante na instituição, de inserção da criança numa cultura social mais ampla.

Enquanto elemento do currículo da creche, essa presença sugere uma fragmentação do conhecimento, que é ordenado pelo calendário e, onde predomina mais que o conteúdo, a atividade em si, o fazer algo. Ostetto (2004) chama atenção para a massificação, empobrecimento e fragmentação do conhecimento que pouco contribui para ampliar o repertório cultural da criança. Nessa perspectiva, as atividades relativas a datas comemorativas, sinalizam uma ideia de rotina educacional organizada por atividades que conforme a autora baseia-se em uma preocupação de ocupar o tempo de trabalho com as crianças entre um momento e outro das atividades consideradas da rotina, como higiene, alimentação, sono, e outras de caráter fisiológicos.

¹²² Esse aspecto já foi sinalizado no capítulo 3 desta tese.

Figura 21– Desfile 7 de setembro



Desfile de 7 de setembro - Creche Nice Braga. 1981.
Fonte: Acervo pessoal de Cleusa Strapazzon Fernandes.

Figura 22 – O dia do Índio



Dia do Índio – Creche Nice Braga. 1981.
Fonte: Acervo pessoal de Cleusa Strapazzon Fernandes.

As atividades relacionadas às datas comemorativas expressam um conjunto de conteúdos curriculares, mas efetivamente têm destaque como oportunidade de encontro, de interações entre diferentes subgrupos etários, de participação da sociedade na creche. E acentuam a importância atribuída à infância, naquele contexto, para quem os adultos programam as festas de Páscoa e Natal e as presenteiam nesses eventos. Desse modo, essas práticas festivas têm lugar de destaque nas instituições colocando-se como importante marca cultural da creche no período investigado.

Figura 23– Festa de Natal na creche



Festa de Natal (instituição não identificada).
Fonte: Relatório de atividades da APMI, 1981.

Assim, a creche é instituição que se organiza com diferentes tempos, são os tempos dos bebês, os tempos das crianças maiores, os tempos de encontro. E em espaços de improvisos, de ausências, mas também espaço educacional com características peculiares. Bondioli e Mantovani (1998) argumentam que as especificidades da creche, que a localiza no campo da assistência e da educação, e dos sujeitos para quem se destina, formam os contornos de uma cultura da creche onde se estabelece uma pedagogia dos pequeninos. O conjunto dos elementos analisados nesta terceira parte da tese dá a perceber, com maior ênfase, essa dimensão de uma cultura institucional que se estabelece nesse lugar.

Os traços de cultura da creche, que esta tese revela, possibilitam ver o lugar social constituído para bebês e crianças bem pequenas no processo de institucionalização que

vivenciaram com a criação das creches. É um lugar heterogêneo, um espaço múltiplo, onde é possível ver a expressão de uma política nacional conformadora de corpos e, ao mesmo tempo, a expressão de uma cultura do encontro. É um lugar de sujeito e de assujeitado, e para isso a metáfora do caleidoscópio é apropriada para enxergar essa infância, dependendo do ângulo do qual se olha visualiza-se diferentes aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS... AMARRANDO ALGUNS PONTOS

O que me move na produção desta tese e me faz compartilhar ideias sobre o objeto aqui delimitado é o gosto pela educação infantil. Esse gosto me faz colocá-la na pauta de minhas reflexões e práticas, que fez com que há 18 anos fizesse a opção pelo curso de Pedagogia habilitação em educação pré-escolar. E que tem me movido desde então, fazendo mobilizar esforços para que se reflita sobre o lugar ocupado pela educação das crianças pequenas na sociedade e a necessidade de pensarmos nas possibilidades – enquanto potencialidades – que a educação infantil oferece e na seriedade de que necessita. Assim, as reflexões produzidas nesta tese procuram visibilizar práticas que abrangem a educação infantil considerando que esta é uma pauta urgente e relevante da educação brasileira.

A percepção ao chegar ao final é de inconclusão, é de que ficaram espaços em aberto. Esse parece um sentimento comum de quem chega ao final de um percurso como este. Tendo isso em vista, as considerações que aqui seguem, sem o propósito de concluir, buscam amarrar alguns pontos sobre o tema. Este texto retoma, para isso, alguns aspectos abordados ao longo da escrita, oferece algumas possibilidades de respostas às questões propostas no início da investigação e faz mais alguns apontamentos.

Primeiramente, é importante retomar que a posição teórica assumida, nesta pesquisa, é a de quem não se propõe encontrar uma verdade, contudo, como propõe Viñao Frago (1995), não perde de vista a veracidade. Pode-se dizer que o percurso aqui trilhado fez-se no sentido de procurar por *verdades*, “encarando-as como instituídas em determinada época e a partir de determinadas circunstâncias”, como indica Fischer (2005, p. 244). Desse modo, esta tese apresenta um panorama sobre a institucionalização da infância que ao ser analisada sob os referenciais da história cultural e da sociologia da infância, a partir das questões e escolhas estabelecidas pela pesquisadora, permitiu iluminar determinados aspectos, e não outros, que se constituem em *verdades*.

É importante destacar o potencial da **história cultural**, que possibilita olhar para as práticas institucionais sob o enfoque de práticas culturais, com isso, não perde de vista os aspectos econômicos, políticos, sociais, analisados, porém coloca-os no patamar de práticas culturais. E disso implica perceber como essas práticas se desdobram no contexto de investigação. A história cultural, ao ampliar a noção daquilo que é considerado documento e desse modo, possibilitando colocar as memórias e as imagens, na condição de documentos de pesquisa, oferece a esta investigação importantes recursos para a compreensão do tema. Pode-

se dizer que operando assim uma mudança radical nas perspectivas de análise e, conseqüentemente nos achados de pesquisa. As memórias e as imagens possibilitam visualizar práticas de outros tempos, identificar códigos compartilhados, observar especificidades do cotidiano da creche que somente os documentos escritos não permitiriam. Como enfatizam Grazziotin e Almeida (2012, p. 36), o uso da memória “possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar”. Foram os pontos de contato entre esses diferentes materiais que constituídos em documentos de pesquisa proporcionaram a escrita de uma história.

Os referenciais de **cultura escolar** e a própria noção de cultura escolar, conforme proposto por Viñao Frago (1995) como o conjunto de práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos objetos materiais, modos de pensar, significados e ideias compartilhadas, mostram-se apropriados para refletir sobre as especificidades da educação infantil. Apontando para a importância de estudos, que analisem a creche e outras instituições de educação infantil, sob a perspectiva da cultura, a fim de revelar aspectos que caracterizam as *culturas de creches* e ao mesmo tempo, que marcam diferentes tempos e lugares dessa instituição. Coloca-se como uma pauta investigativa de grande pertinência e possibilidades, sobre a qual é uma demanda apropriada a construção de referenciais analíticos específicos.

Os recursos da **sociologia da infância**, por sua vez, ao propor a investigação da infância como categoria geracional e das crianças, os sujeitos que compõem essa categoria, como sujeitos de investigação, operam uma mudança na maneira de olhar as práticas institucionais. Procurou-se dar relevância ao lugar da infância nesse contexto e dar visibilidade às relações estabelecidas entre adultos e crianças na creche, permitindo a percepção da multiplicidade desse lugar. Possibilitou, ainda, a percepção de um amplo conjunto de elementos que delineiam algumas infâncias na creche, dando a ver que ao colocar as crianças como foco de investigação nos deparamos com diferentes modos de viver a infância, portanto, infâncias – que são múltiplas, que são plurais – desenhadas por um conjunto complexo de elementos que marcam a homogeneidade e a heterogeneidade da infância em nossa sociedade.

Diante disso, reafirma-se o potencial dessas ferramentas teórico-metodológicas – história cultural e sociologia da infância – para a investigação da infância e sua educação.

À luz desse conjunto de referenciais, este estudo aponta que o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas em Francisco Beltrão efetua-se no tensionamento de um conjunto de práticas culturais que envolvem elementos do campo social,

político, econômico, que caracterizou o *projeto municipal de creches de Francisco Beltrão*, constituindo nesse lugar as peculiaridades de uma cultura da creche.

Diante disso, esta tese defende o argumento de que o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas, nas creches em Francisco Beltrão, constituiu-se pela inter-relação de processos de administração simbólica, operados pelas políticas nacionais, que estabelecem uma imagem de criança pobre – responsável por delinear concepções e práticas na creche – e a presença das marcas da ludicidade e da interação – como elementos característicos das culturas infantis. Portanto, a ideia de pobreza da criança se estabelece como uma concepção que afeta profundamente os modos de educação estabelecidos na creche e invisibiliza outros modos de viver a infância, que também estão presentes neste lugar.

A tese identifica particularidades da educação infantil brasileira que somente uma pesquisa que se propõe adensar a análise em um contexto específico consegue captar, visibilizando modos de viver a infância e educar as crianças que se cruzam e combinam compondo um desenho particular do contexto, onde o processo de institucionalização da infância é assinalado por um conjunto de ideias que delimitam o que é ser criança e como educar.

Efetua-se, em Francisco Beltrão um processo, identificado nesta pesquisa como o *projeto municipal de creches*, que sinaliza a maneira própria com que o município efetuou a criação das creches. O que confere características e motivos que se destacam no contexto investigado. Nesse sentido, o projeto nacional de expansão da educação infantil, coordenado pela LBA, encontrou no município condições propícias para ser acolhido e desenvolvido.

O projeto municipal de creches foi delineado por um conjunto de fatores de ordem macro (externas ao município) e micro (internas ao município). Estes fatores envolvem definições políticas de abrangência estadual e federal, condições econômicas e sociais do município e do país, definições pessoais e institucionais locais, assim como, uma mudança cultural em que se opera uma modificação de mentalidades tornando possível pensar o atendimento extradoméstico de crianças pequenas. A tensão entre esses elementos produz as condições de possibilidade para a emergência das creches em Francisco Beltrão. Desse modo, é preciso entender a creche como um contexto cultural que está interligado a um contexto social mais amplo.

Destaca-se o discurso do compromisso com a pobreza, presente nos textos dos documentos políticos, no período final do regime militar no país, que tem como uma de suas manifestações a valorização da educação pré-escolar. Como isso, a creche é difundida, na década de 1980, como a instituição de atendimento à infância pobre no Brasil e delinea-se

uma representação de criança pobre como a ideia central de criança presente nos documentos políticos da época (REDIN, 1985). Ainda tem destaque o movimento em prol dos direitos da população, expresso nacionalmente, por exemplo, no Movimento de Luta por Creche. Essas duas ideias têm significativa repercussão no contexto local.

A LBA desempenhou papel significativo como mantenedora, no âmbito nacional, e prescritora das normas de funcionamento das creches, imprimindo as marcas de uma expansão a baixo custo e uma educação pré-escolar de baixa qualidade voltada para a população pobre. A APMI teve um lugar central nas ações de assistência social no município, atuou como captadora de recursos e gestora das creches. APMI e DAS/SAS assumiram a cada período algumas funções no que concerne à coordenação das creches municipais.

O *projeto municipal de creches* adquiriu contornos pela inclusão de recursos financeiros, estruturais e humanos por parte da administração pública e, ao mesmo tempo, pela mobilização da comunidade em prol da expansão do projeto de maneira que pudesse abranger maior número de localidades.

A creche adquire crescente importância no contexto investigado passando a integrar a vida social da população beltronense compondo um quadro de permanências e mudanças no campo do atendimento institucional à primeira infância. É possível perceber que diferentes ideias sobre seu papel social se sobrepõem no contexto: a educação da criança pequena como responsabilidade da família; destinação da creche a criança pobre; educação infantil como direito de todas as crianças e diferentes compreensões sobre o cuidado e a educação da criança pequena.

No bojo desse processo de criação das creches, se constituem **traços de uma cultura da creche**. A compreensão de como se efetuou o processo de institucionalização de bebês e crianças bem pequenas, em Francisco Beltrão, implica compreender como se constitui essa cultura de creche ou culturas.

É possível identificar que as culturas de creche delimitam-se, a partir de alguns contornos que diferenciam a creche da escola, em que as práticas e as representações que envolvem o cuidado, a educação, a profissão docente, a brincadeira e a presença dos bebês são colocados na centralidade. Esses elementos apresentam diferentes características em cada período e peculiaridades em cada contexto.

Um dos conjuntos de traços da cultura de creche, identificados no contexto, são as **imagens de infância**: a imagem de *criança pobre* que expressa a definição de que o atendimento à criança em condição de pobreza é o objetivo da creche; a imagem de *criança carente* que identifica o sentimento de piedade das profissionais em relação às condições de

pobreza das crianças; a imagem de *criança submissa* que identifica a percepção das profissionais de que as crianças eram mais “obedientes”, aceitavam com mais facilidade as definições dos adultos – são imagens que se referem a todos os subgrupos etários e são mais enfatizadas, durante a década de 1980, e início da década de 1990. E ainda a imagem de *bebê biológico* sinaliza a presença marcante da tríade higiene-saúde-nutrição que predomina nas práticas do berçário; a imagem do *bebê brincante* que identifica o bebê ao mesmo tempo como o sujeito que brinca, também como o próprio objeto da brincadeira e indica que a brincadeira desempenha papel significativo, nas práticas com bebês, porque se constituem na ocupação prioritária dessas crianças enquanto não estão envolvidas nas atividades voltadas para os aspectos biológicos e, por fim, a imagem de *bebê membro do grupo social* que identifica a presença dos bebês como sujeitos atuantes no contexto institucional, em situações de convivência entre diferentes grupos etários.

Essas imagens repercutem de diferentes formas nas **práticas institucionais**:

A imagem social, ditada pelas políticas públicas da época, incide na ideia da *criança pobre*. Esse elemento permeia a constituição do processo de atendimento em creches em Francisco Beltrão/PR modelando determinadas ideias sobre a infância e seu atendimento. Essa relevância à pobreza enfatiza uma forma fragmentada de olhar a criança, a qual é vista pela sua condição social, por uma única dimensão, ocultando suas outras dimensões.

As práticas de *cuidado às crianças* têm destaque no contexto investigado. Estas práticas abrangem um conjunto de ações de nutrição, saúde e higiene, práticas que ocupam lugar de destaque, na rotina institucional e que compreendem um conjunto de funções alargadas, que atualmente não apresentam tanta ênfase nas práticas das instituições de educação infantil.

As imagens de bebê brincante e membro do grupo social sinalizam que, para além das práticas de cuidado, desde a criação da primeira creche, estavam presentes no cotidiano institucional outras ações que dizem respeito à brincadeira, ao canto de cantigas infantis, ao ensino de alguns conteúdos, à comemorações de diversas datas festivas e cívicas.

Outra marca da cultura da creche, desse contexto, é a compreensão da *função educativa da creche*: denominada o “pedagógico” pelas professoras. Em espaços caracterizados pelo improviso e ausência de recursos, com profissionais sem formação pedagógica e conhecimento educacional desenvolvem-se práticas que se propõem cumprir uma função educativa. “Já havia educação lá”, destaca Leonilde, ou seja, estava presente uma compreensão do setor de assistência de que a educação era uma das funções das creches desde o início do processo de sua criação.

A cultura da creche também se constitui pelas marcas da **profissão de monitora**. A constituição histórica da profissão na educação infantil está vinculada a uma identidade feminina e associada à ideia de maternagem e trabalho doméstico. Essas marcas repercutem no contexto beltronense, compondo a profissão de monitora de creche. Essa profissão vive mudanças significativas, no final da década de 1990: de leigas detentoras de um saber maternal e nomeadas carinhosamente de tias, elas passam ao patamar de professoras e detentoras de um conhecimento formal científico sobre as crianças e a prática educativa.

Outro traço distintivo da cultura da creche é a presença de uma **cultura lúdica**, a presença da brincadeira como prática que compõem a rotina, como prática autorizada no espaço institucional. Apresenta-se de formas diferentes, ao longo do tempo, mudam os objetos a ela relacionados e também os modos de fazer.

A cultura da creche também é constituída por determinados modos de organizar tempos e espaços. A improvisação dos espaços sinaliza o lugar periférico ocupado pela creche. Durante essas primeiras duas décadas o espaço da creche é composto de berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas. Retratando-se efetivamente como *rainha da sucata* (ROSEMBERG, 2002). No contexto destaca-se ainda o uniforme escolar e o ritual de uso desta materialidade. A creche organiza-se com diferentes tempos que são os tempos dos bebês, os tempos das crianças maiores, os tempos de encontro.

A cultura da creche apresenta as marcas dos **usos das materialidades operado por crianças e adultos**. Num contexto marcado pela ausência de materiais, crianças e mulheres encontram alternativas para inventar novos usos aos objetos e aos espaços e, com isso, criar e vivenciar uma cultura lúdica e uma cultura da infância, fazendo da creche lugar de brincadeira e lugar de encontro.

A creche também se coloca como **lugar social de interações**. As atividades relacionadas às datas comemorativas desempenham importante papel nesse sentido, promovem oportunidades de encontro, de interações entre diferentes subgrupos etários, de participação da comunidade na creche.

São diversos traços que se apresentam, com ênfases diferentes, ao longo do período investigado. Com isso é possível perceber que em alguns aspectos **a creche “foi mudando”**, e esta mudança significa a coexistência de antigas e novas concepções. Um dos aspectos de destaque, relativo às mudanças percebidas, diz respeito ao papel social da creche. É possível identificar um primeiro momento em que seu papel de destaque era o de prover o cuidado das crianças, embora, as práticas institucionais não se restringissem no cuidado. Desse modo, o cuidado não está na centralidade das práticas e sim na centralidade da concepção de

atendimento institucional partilhada neste período. Num segundo momento, altera-se esse papel, espera-se que a instituição de educação infantil desempenhe um papel de educação e cuidado das crianças, onde o educacional-pedagógico possui importante relevância. Na trajetória de constituição das creches públicas beltronenses em sua transição de *creches* para *centros de educação infantil* aos poucos se altera essa expectativa social em relação à instituição, verificando-se uma transição da ênfase no papel social assistencial para um papel social educacional. Efetua-se uma mudança no lugar de onde se olha as práticas cotidianas na creche.

O conjunto de elementos sinalizados na pesquisa permite demarcar uma determinada **geração de crianças** – a primeira geração a ir para a creche em Francisco Beltrão/PR. Isso permite delimitar os contornos de uma infância e apontar suas características enquanto grupo social geracional, que partilham um ofício em comum. O processo de composição desse novo ofício, que alguns bebês e crianças pequenas passaram a desempenhar em Francisco Beltrão, a partir da criação da primeira creche, constitui-se de uma trama de práticas e representações que expressam modos de conceber infância e educar as crianças. Esse é o maior achado, desta investigação, encontrar as marcas do lugar: os modos como as diferentes ideias sobre a criança e a sua educação se combinam e compõem um panorama singular.

Os traços de cultura da creche que esta tese revela possibilitam ver o lugar social constituído para os bebês e crianças bem pequenas no processo de institucionalização que vivenciaram com a criação das creches. Foi um processo que se constituiu de *berços, fraldas, mamadeiras, chupetas, sucatas, interações*. Como isso, pode-se dizer que o lugar da infância é um lugar heterogêneo, um espaço múltiplo, onde é possível ver a expressão de uma política nacional conformadora de corpos e ao mesmo a expressão de uma cultura do encontro.

Por fim, é importante pontuar ainda, que a união de diferentes lugares teóricos – a opção de uma análise histórica que abrange um olhar sociológico, cultural e pedagógico – possibilita ver a infância de outro tempo, e ao mesmo tempo uma infância ainda tão presente, em sua maior *inteireza*. Embora com a convicção de que escapam a essa análise muito(s) dos modos de fazer específicos das crianças nesse contexto, coloca em pauta o potencial de análises que possibilitem visibilizar o cotidiano de bebês e crianças bem pequenas.

Reafirma-se aqui o tema *cultura da creche*, como uma pauta investigativa que demanda mais estudos a fim de se compor um conjunto de dados que permita melhor apreender essas culturas no Brasil. Esta tese possibilita visualizar alguns traços das culturas da creche, dando a perceber o amplo conjunto de especificidades do qual se compõem esse lugar de pertença de crianças pequenas e que estão ainda a demandar pesquisas e investigações.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “**O rei está nu**”: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos CEDES, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984.

AMBROSETTI, N. B. e ALMEIDA, P. C. A. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu ANPED, Anais do evento, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf> Acesso em: 10/10/2012

APMI. **Estatuto da Associação de Proteção à Maternidade e a Infância** – Haroldo Beltrão. APMI, 2006.

_____. **Programa Educação Infantil nas creches: Normas técnicas, administrativas e pedagógicas**. APMI, 1994.

_____. **Relatório da Associação de Proteção à Maternidade e a Infância**. Francisco Beltrão: APMI (1980 - 1981).

_____. **Relatório da Associação de Proteção à Maternidade e a Infância**.. Francisco Beltrão: APMI (1982).

_____. **Relatório da Associação de Proteção à Maternidade e a Infância**.. Francisco Beltrão: APMI (1991 - 1992).

_____. **Relatório da Associação de Proteção à Maternidade e a Infância**.. Francisco Beltrão: APMI (2001a).

_____. **Relatório da Associação de Proteção à Maternidade e a Infância**.. Francisco Beltrão: APMI (2001b).

ARCE, Alessandra. **As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: re-construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil**. In: 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu ANPED, Anais do evento, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27ra/trabalhos/GT07-3027--Int.pdf> Acesso em: 10/10/2012

_____. **O MOBIL E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MENORES DE SEIS ANOS DURANTE O REGIME MILITAR: EM DEFESA DO TRABALHO VOLUNTÁRIO**. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez., 2008.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 2ª ed., 1981.

ARROYO, Miguel. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Mª Carmem S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out, 2007.

_____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Mª Carmem S.; HORN, Mª DA Graça S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E.(Org.). Educação infantil – pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BENITO, Agustín Escolano. El espacio escolar como escenario y como representación. **Revista teias**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2000.

_____. **La Cultura material de la escuela**. In: _____ La cultura material de La escuela: en le centenario de la junta para la ampliación de estudios, 1907 – 2007. Salamanca: Ed. Varona [S.L., S.A.].

_____. Patrimônio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul/dez., 2010.

_____. Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**, nº 298, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo, Editora 34, 2002.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: ArtMed, 9ª edição, 1998.

BONETTI, Nilva. **O professor de educação infantil: um profissional da educação básica: e sua especificidade?** In: 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu ANPED, Anais do evento, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28ra/trabalhos/GT07-3027--Int.pdf> Acesso em: 5/09/2011.

BORBA, Sheila Villanova. **A produção de equipamentos urbanos como alternativa de política social** – o programa nacional de Centros Sociais Urbanos. Ensaio FEE. Porto Alegre, Vol 12, N 2, p. 403 – 421, 1991.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 4ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL/Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CES Nº 14/2006**. Solicita informações sobre cursos de Educação Superior a distância

BRASIL. **A Previdência e a Assistência Social no Brasil - 1974/1977**. Ministério da Previdência e Assistência Social, 1977.

_____. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília: MEC/COEPRE, 1975a.

_____. **Educação pré-escolar – uma nova proposta nacional**. Brasília: MEC/COEPRE, 1975b.

_____. **III Plano Setorial de Educação (1980 – 1985)**. Brasília: Ministério da Educação, 1980.

_____. **Plano de Assistência ao pré-escolar**. Ministério da saúde/Departamento Nacional da Criança, 1967

_____. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação técnica MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/UFRGS, 2009.

_____. **Programa Nacional de Educação Pré-escolar**. Brasília: MEC/COEPRE, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **Brinquedo e cultura**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BUJES, Ma. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BURKE, Peter. **Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro**. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

_____. **O que é História Cultural?** Tradução: Sergio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAMARA, Sônia. **Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil**. In: FARIA FILHO, L. M. e ARAÚJO, V. C. (org.) *História da educação e da assistência à infância no Brasil*. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: encontros e desafios**. In: MACHADO, Ana Lucia de A (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica**. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. N 28, p. 53 – 61, 1979.

_____. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor**. *Retratos da Escola*. Brasília, v. 2, p. 121-131, 2008.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia.; FERREIRA, Isabel Mendes. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Rosania. **Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CARROSSEL. **Proposta Pedagógica**. Francisco Beltrão, 2008.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DIVA MARTINS. **Proposta Pedagógica**. Francisco Beltrão, 2008.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL IVANIR ALBUQUERQUE. **Proposta Pedagógica**. Francisco Beltrão, 2007.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NICE BRAGA. **Proposta Pedagógica**. Francisco Beltrão, 2008.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PEQUENO PRÍNCIPE. **Álbum de fotografias do CMEI Pequeno Príncipe**, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz **A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana. B.; ROCHA, Eloisa. A. C. e SILVA FILHO, João. J. **Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de formação*. São Paulo: Thomson, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2011.

_____. **A Invenção do cotidiano**. 19 ed. Petrópolis : Vozes, 2012.

_____. **A Operação histórica**. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *Fazer História, novos problemas*. Lisboa, Pt: Bertrand Editora, 1987.

- CHAMBODEROM, Jean-Claude. e PRÉVOT, Jean. **O “ofício de criança”**: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n 59, p. 32 – 56, novembro de 1986.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude/ trad. RAMOS, Patrícia Chittoni, Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- _____. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- _____. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, v. 11 n. 5, 1991.
- CIAVATTA, Maria. **Educando o trabalhador da grande “família fábrica”** – A fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2008.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- CORTELINI, C. M. **Investigações e ações na educação infantil**: reorganizando a ação pedagógica. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2004.
- COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, Portugal, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. v. 12, n. 3, p. 182-186, setembro/dezembro, 2008.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 5ªed. São Paulo: Contexto, 2006.
- DELGADO, A. C. C. e MÜLLER, F. **Apresentação**: Tempos e Espaços das Infâncias Revista Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2006.
- DIAS, Adelaide Alves. **Infância e direito à educação**. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giusepe (org.). Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008.
- DIDONET, Vidal. A pré-escola como Escola. **Em Aberto**, Brasília Vol. 1, No 4, 1982.
- _____. Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set., 1992.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ENCONTRO NACIONAL DE CRECHES. **Dossiê**. São Paulo. VI. 1981
- ERRANTE, Antoniette. **Mas afinal, a memória é de quem?** Histórias orais e modos de lembrar e contar. História da Educação. Pelotas/UFPEL, v. 4, n. 8, p. 141 – 174, 2000.
- FARIA, Ana Lúcia. Goulart. **Educação Pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Pedagogia do lugar**: Pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely Amaral (org.). Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Junqueira & Marin: Araraquara, 2007.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas. Vol. 26, n.92, p. 1013 – 1038, out., 2005.

FARIA FILHO [et al.] A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FÉLIX, L. O. **História e Memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. **Pro-Posições**. Campinas, v. 16.n. I (46), p. 19 – 39, jan./abr.2005.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt. **De enguias e outras metáforas**. In: FISCHER, B. T. D. (Org.). Tempos de escola: memórias. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2011.

_____. **Histórias de professores em Novo Hamburgo e São Leopoldo/RS (1930-2000)**: memórias e acervos. In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUC/RS, Anais do evento, v. 1, 2008.

_____. **Professoras**: Histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

FISCHER, Rosa M^a Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FISCHMAN, Gustavo E. **Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional**. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2008.

FLÁVIO, Luiz Carlos. **Memória(s) e território**: elementos para o entendimento da constituição de Francisco Beltrão-PR. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Presidente Prudente, 2011.

FOLHA DO SUDOESTE. **APMI e o Programa Pedagógico nas creches de Francisco Beltrão**. Francisco Beltrão: Folha do Sudoeste, 25 de maio de 1996.

FORNEIRO, Lina I. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FRANCISCO BELTRÃO. **Assistência social: projetos e programas**. Francisco Beltrão: Prefeitura Municipal/Secretaria de Assistência Social.

<http://franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/assistencia-social/projetos/programa-de-atendimento-a-gestante/> Acesso em: 20/03/2014

_____. **Assistência social: projetos e programas**. Francisco Beltrão: Prefeitura Municipal/Secretaria de Assistência Social.

<http://franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/assistencia-social/projetos/casa-abrigo-anjo-gabriel/> Acesso em: 20/03/2014

_____. **Caderno Francisco Beltrão**. Prefeitura Municipal/SMECE, 2002.

_____. **Lei Municipal Lei nº 2.950/2002**. Francisco Beltrão. Prefeitura Municipal, 2002.

FRANCISCO BELTRÃO. **Lei Municipal N. 3464/2008**. Francisco Beltrão. Prefeitura Municipal, 2008.

_____. **Plano Municipal de Educação.** Francisco Beltrão: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 2007.

_____. **Prefeitura Municipal:** Urbanismo. Francisco Beltrão.
<http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/urbanismo/aspectos/> Acesso em: 14/05/2014

FRANCISCO BELTRÃO/SMECE. **Caderno de Educação.** Francisco Beltrão: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, 2002

FRANCO, Maria Elizabete W. **Educação e infância:** uma cumplicidade... In: REDIN, Euclides; REDIN, Marita M.; MÜLLER, Fernanda (Orgs.). *Infâncias – Cidades e escolas amigas das crianças.* Porto Alegre, mediação, 2007.

FÜLLGRAF, Jodete. **Direito das crianças à educação infantil:** um direito de papel. In: 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu ANPED, Anais do evento, 2002.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Relatório final do projeto O que se deve saber sobre as creches** (1982 – 1984). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1984.

FURLANETTO, Beatriz Helena. **Infância em pauta** – Um estudo histórico sobre as concepções de infância presentes nas canções e na formação de professores. Dissertação (Mestrado). Curitiba Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais:** Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOTTLIEB, A. **Para onde foram os bebês?** Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). Revista PSICOLOGIA USP. São Paulo, julho/setembro, n. 20(3), p. 313-336, 2009.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **A escolarização da meninice nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno.** In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. de L. e F. (Orgs.) *História e historiografia da educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica/CNPq, 2003.

_____. **A escrita da história da infância:** periodização e fontes. In SARMENTO, M. J. e GOUVÊA, M. C. S. de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis: Vozes, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de.; JINZENJI, M. Y. **Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)** *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

GRAZZIOTIN; Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Doris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória:** reflexões metodológicas sobre história oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HADDAD, Lenira. **A trajetória da educação infantil em quatro ciclos.** In: XAVIER, M. E. S. P. (org.). *Questões de educação escolar.* Campinas: Alínea, 2007.

_____. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, dez. 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01/07/ 2014.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância:** da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLTZ, Celso. O III plano setorial de educação, cultura e desporto e o alinhamento das diretrizes setoriais da educação paranaense (1979-1985). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, n.30, p.84-97, jun, 2008.

HORN, M^a DA Graça S. **Sabores, cores, sons e aromas**: A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE. **Cidades** – Paraná: Francisco Beltrão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, 2013. <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=410840> Acesso em: 25/03/2014.

_____. **População estimada de 2013**, pelo IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE, 2013 Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410840&search=||info%EFicos:-informa%E7%F5es-completas> Acesso em: 25/03/2014.

IPARDES. **Caderno Estatístico de Francisco Beltrão**. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Curitiba: IPARDES, 2013a. http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?Municipio=85600 Acesso em: 25/03/2014.

_____. **Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social**. Curitiba: IPARDES, 2013b. www.ipardes.gov.br

JORNAL DE BELTRÃO. **LBA repassa recursos à APMI. Francisco Beltrão**. Francisco Beltrão: Jornal de Beltrão, 9 de julho de 1991.

_____. **Cordasso assina convênio para brinquedotecas**. Francisco Beltrão: Jornal de Beltrão, 20 de setembro de 2001.

_____. **O trabalho da APMI**, Francisco Beltrão: Jornal de Beltrão, 16 de fevereiro de 1991.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Vitória, ES, n. 1, jan/jul, p. 09-43, 2001.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. **Documento e História**: A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanesi; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. **O papel social da pré-escola**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 58, p. 77-81, agosto, 1985.

_____. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 42, p. 54 – 62, 1982 .

_____. **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN, JR., Moisés. **A educação infantil no século XX**. In: História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14. Mai-Ago, 2000.

_____. **Infância e Educação no Brasil** – uma abordagem histórica. São Paulo: Saraiva, 2004.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. Autentica: Belo Horizonte, 2004.

LAZIER, Hermógenes. **Análise histórica da posse de terra no sudoeste paranaense**. Francisco Beltrão: Grafit, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LEGIÃO BRASILEIRA DE ASSISTÊNCIA. **Celeiro da cidadania desenvolvido pela LBA** (comunicação). In: MEC. I simpósio nacional de educação infantil - Conferência Nacional de Educação Para Todos. Brasília: MEC, p. 177-178, 1994.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2001.

LEVI, Giovanni. **Sobre a Mirco-história**. In: BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

LOPES, E. M. T. **O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: quem faz a história?** In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. I: Séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Iuzviak. **Educar a Infância: estudos sobre as primeiras creches públicas da rede municipal de educação de Curitiba (1977 - 1986)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

MARAFON, Danielle. Entre uma pedagogia da assistência e uma pedagogia compensatória: Proposta pedagógica para o atendimento da criança em creche (1993) **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 134 – 156, jan/jun 2013.

MARTINS FILHO, Atino J. **Culturas da Infância: traços e retratos que as diferenciam**. In: Criança pede respeito: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MARTINS, Ligia M. **O Ensino e o Desenvolvimento das crianças de zero a três anos**. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M.(orgs.) Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MARTINS, Rubens. **Entre jagunços e posseiros**. Curitiba, 1986.

MAUAD, Ana Maria. **Fotografia e história** – possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2008.

MELLO, D. T. **Uma genealogia das políticas públicas para creche no Brasil: Estado e infância de 1899-1920**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

- MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade**. In: MACHADO, Ana Lucia de A (org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOURA, Esmeralda Blanco B. **Por que as crianças?** In: CARVALHO, Carlos Henrique [et al.]. *A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho*. Uberlândia: EDUFU, 2007.
- MÜLLER, Verônica. Regina. **História de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.
- NARODOWSKI, Mariano. **Infância y Poder**: la conformacion de la pedagogía moderna. Buenos Aires: AIQUE, 1994.
- NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário. A instituição como morada e lugar de contato. **Pro-Posições**. Campinas/SP, vol. 24, n. 3 (72), p. 99-113, set./dez., 2013.
- NÖRNBERG, Nara. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória – (re)conhecendo trajetórias de docentes na educação rural**. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
- NUNES, M^a Fernanda R. [et al.] **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, 2011.
- NUNES, Clarice. **Memória e História da Educação**: entre práticas e representações. *Revista Educação em Foco*. UFJF.v.7, n. 2, set/fev. 2002/2003.
- NUNES, M^a Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Políticas públicas universalistas e residualistas**: os desafios da educação infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. São Paulo: Papyrus, 2011.
- OLIVEIRA, Ana. M^a. Rotta. **A infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de [et al.]. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras da infância**: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e KISHIMOTO, Tizuko. M. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de formação*. São Paulo: Thomson, 2002.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na educação infantil**: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil*. Campinas, SP: Papyrus, 3^a ed., 2004.
- PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Cultura Política**: as mediações simbólicas do poder. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy.; SANTOS, Nádya Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs.). *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008.
- PARANÁ. **Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2006.
- _____. **Sistema Consulta Escolas da Secretaria Estadual da Educação do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED <http://www4.pr.gov.br/escolas/listaescolas.jsp> Acesso em: 14/05/2014

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 003/99**, Conselho Estadual de Educação. Dispõe sobre normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

_____. **Deliberação nº 034/93**. Normas para a educação infantil no sistema estadual de ensino do Paraná.

_____. **Indicação nº 002/93**. Normas para a educação infantil no sistema estadual de ensino do Paraná.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar., 2009.

PASQUALOTTO, L. **Formação dos profissionais da educação infantil**: um desafio para as políticas municipais. In: ORSO, P.o J., et. al (orgs). Educação e história regional: os desafios de sua reconstrução. Cascavel: Coluna do Saber, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jataí. **História Cultural**: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy.; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs.). Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural. Porto Alegre, RS: Asterisco, 2008a.

_____. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

PINTO, Luiz Fernando da Silva. **Luiz Fernando Pinto II** (depoimento, 2001). Rio de Janeiro, CPDOC/MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL – SECRETARIA DE ESTADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2002.

PINTO, M. **A infância como construção social**. In: PINTO, M. e SARMENTO, M. As crianças, contextos e identidades. CEI, Minho, 1997.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas/SP, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril, 2004.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, vol. 2, nº 3. Rio de Janeiro: 1989.

PROUT, Alan. RECONSIDERANDO A NOVA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil**: um campo de estudos em construção. In: FÁRIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Zeila de B. F. e PRADO, Patrícia D. (orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002a.

_____. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **Sobre a emergência de uma sociologia da Infância**: contribuições para o debate. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez.2002b.

RAMOS, C. et al. **Levantamento bibliográfico: história da infância no Brasil**. (GEHPAI), 2002. Disponível em:

http://www.abrapee.psc.br/documentos/Psicologo_Escolar/Levantamento_da_Hist%F3ria_da_Inf%E2ncia_no_Brasil.doc. Acesso em: 20/09/2010.

REDIN, Euclides. **A representação da criança pré-escolar no Brasil** - Pesquisa baseada em fatores explícitos e implícitos na legislação e na reflexão sobre a realidade da educação infantil em nosso meio. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1985.

REDIN, M. M.; MÜLLER, F. **Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares**. In: REDIN, Euclides; REDIN, Marita M.; MÜLLER, Fernanda (Orgs.). *Infâncias – Cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre, mediação, 2007.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lucia G. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 575-588, jul./set. 2012.

RICHTER, Sandra Regina S.; BARBOSA, M^a Carmen S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

ROCHA, Eloisa. Acires. Candau. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia** (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 1999.

ROCHA, H. H. P.; GOUVÊA, M. C. S. Infâncias na História. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26, n.01, p.187-194, abr. 2010.

ROGOFF, Barbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, agosto, 1992.

_____. **A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional**. In: FREITAS, M. F. *História social da infância no Brasil*. 6^a Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, 6/ 32, março, 2002.

_____. **Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea**. Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais. – Brasília: UNESCO Brasil, 2003a.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Revista Pro-Posições**, vol. 14, N. 1 (40), Jan/abr. 2003b.

SARAIVA, Terezinha. **PRÉ-ESCOLAR: URGÊNCIA OU MODISMO**. Em Aberto, Brasília Vol. 1, No 4, 1982.

SARMENTO, Manuel. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2^a modernidade**. Braga: IEC/Instituto de Estudos da criança - Universidade do Minho, 2003.

_____. **A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In R. Teodora & M. Garanhani, (Org), *Sociologia da Infância e a Formação de Professores*, Curitiba. Champagnat Editora, 2013.

_____. Gerações de Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol.26, n. 91, mai/ago, 2005.

_____. **Sociologia da Infância: correntes e confluências**. In SARMENTO, M. J. e GOUVÊA, M. C. S. de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Visibilidade social e estudo da infância.** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (orgs.) *Infância (in) visível.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007b.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.). *As Crianças: Contextos e Identidades.* Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho: Braga. 1997.

SEBASTIANI, M. T. **Educação Infantil:** o desafio da qualidade - um estudo da rede municipal de creches em Curitiba - 1989 -1992. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SILVA, Anamaria S.; ROSA, Mariete Felix. **Recordando e colando:** origens da educação infantil nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul. In: MONARCHA, C. (org.). *Educação da infância brasileira: 1875 – 1983.* Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar:** quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Lianzi dos Santos. **Mulheres em cena:** roupagens do primeiro damismo na assistência social. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SIROTA, Régine. EMERGÊNCIA DE UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: EVOLUÇÃO DO OBJETO E DO OLHAR **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, mp. a7r-ç3o1/ ,2 m00a1rço/ 2001

SOARES, Terezinha. M^a Quintela Pinheiro. T. **A história das políticas públicas de educação infantil no município de Sarandi-PR (1978 a 2006).** Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

SOUZA, Gizele de. **História da educação infantil no Brasil:** lugares, propósitos e ações que conformaram o jardim de infância e a creche como espaços de educação das crianças. In: FARIA FILHO, L. M. e ARAÚJO, V. C. (org.) *História da educação e da assistência à infância no Brasil.* Vitória, ES: EDUFES, 2011.

SPOSATI, Aldaíza; FALCÃO, M^a do Carmo. **LBA identidade e efetividade das ações no enfrentamento da pobreza brasileira.** São Paulo: EDUC, 1989.

STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. **História, memória e história da educação.** In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. *Histórias e memórias da educação no Brasil.* Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRENZEL, Giandréia. R. **A Produção Científica sobre Educação Infantil no Brasil nos Programas de Pós Graduação em Educação.** In: 23^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu ANPED, Anais do evento, 2000.

TATAGIBA, Ana Paula. Percursos de uma luta urgente: a educação infantil como dever do Estado **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 146-171, jul./dez. 2011.

TRIBUNA DO SUDOESTE. **Francisco Beltrão ganha mais uma creche.** 14/10/1993.

TRISTÃO, Fernanda C. D. **A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês.** In: MARTINS FILHO, Altino J. [et al.]. *Infância plural: crianças do nosso tempo.* Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. **“Você viu que ele já está ficando de gatinho?”** Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, Altino J. (org.) *Criança pede respeito: temas em educação infantil.* Porto Alegre: Mediação, 2005.

VANTI, Elisa Santos. **Lições da infância**: reflexões sobre a História da Educação Infantil. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário**: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). Cadernos de Pesquisa, n. 67, São Paulo, Nov., 1988.

VILARINHO, Maria Emília. **Políticas de educação pré-escolar em Portugal** (1977 - 1997). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación y historia cultural**: Posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, N ° 0, Set/Out/Nov/Dez, p. 63-82, 1995.

WEIDUSSCHADT, P.; FISCHER, B. T. D. **História Oral & Memória**: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, M. O. V.; FISCHER, B. T. D.; PERES, L. M. V.. Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livros, 2009.

APÊNDICE A- Quadro resumo de políticas

Instância		Brasil	Paraná	Francisco Beltrão	
Período					
1970	1971	LDB 5.692/71 – Estabelece o ensino de 1º e 2º Graus			
	1975	Criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE)			
	1975 – 1979	II Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC			
	1977	Projeto Casulo – LBA			
	1977 – 1983			Gestão do Prefeito João Batista de Arruda e na APMI da primeira-dama Maria de Lourdes Villar Arruda	
1980	1980			Criação da 1ª creche: Nice Braga	
	1980 – 1985	II Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC			
	1980 - 1983		Diretrizes Setoriais da Secretaria de Estado da Educação		
	1981	Programa Nacional de Educação Pré-Escolar			
		Vamos fazer uma creche” (MPAS/LBA)			
	1983 - 1988			Gestão do Prefeito Guiomar Jesus Lopes e na APMI da primeira-dama Angelina Lopes	
	1983			Criação do DAS	
	1985			Alteração do cargo de auxiliar de creche para monitor de creche.	
	1985 - 1988		1ª etapa do Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré-escolar		
1988	Promulgação da Constituição Federal				

	1989 - 1992			Gestão do Prefeito Nelson Meurer e na APMI da primeira-dama Leci Clarisse Meurer
	1989 – 1992		2ª etapa do Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré-escolar	
1990	1990		Publicação do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, - abrange a pré-escola	Primeiro concurso para o cargo de monitor de creche Inicia o processo de implantação das turmas de pré-escola nas creches, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação
	1993 – 1996			2ª Gestão do Prefeito João Batista de Arruda e na APMI da primeira-dama Maria de Lourdes Villar Arruda
	1993	Plano Decenal de Educação para Todos	Aprovação da Deliberação nº. 034/93 do Conselho Estadual de Educação - Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná	
	1994		Criação do projeto Celeiro da Cidadania – LBA (Superintendência Estadual)	Início das ações do projeto Celeiro da Cidadania Programa Educação Infantil nas creches – normas técnicas, administrativas e pedagógicas Regulamento oficial das creches da APMI/Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão Regulamentação dos Centros Municipais e Educação Infantil – Creche e Pré-escola
	1995	Extinção da LBA Programa Creche – Manutenção (MPAS)		

	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9193/96		
	1997 – 2000			2ª Gestão do Prefeito Guiomar Jesus Lopes e na APMI da primeira-dama Angelina Lopes
	1999		Aprovação da Deliberação nº 003/99 que atualiza as Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná	
2000	2001 – 2008			Gestão do Prefeito Vilmar Cordasso e na APMI Maria de Lourdes Villar Arruda
	2003		Coordenação Pedagógica de Educação Infantil do Departamento de Ensino Fundamental da SEED	
	2004		I Seminário das Diretrizes Políticas para Educação Infantil	
	2005			Transferência das creches para a SMEC.
	2006		Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil	
	2008	Finalizado o programa Creche – Manutenção do MPAS		
	2009	Concluído o processo de transição da gestão da rede de creches do Ministério do Desenvolvimento Social para o Ministério da Educação.		

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – Roteiro entrevistas

Tópicos entrevistas – Monitoras de creche:

- Quando iniciou? Em qual instituição? Qual o período em que trabalhou?
- Em quais instituições trabalhou?
- Como foi o processo de contratação/concurso? Quais as atividades profissionais anteriores?
- Qual a formação/escolaridade? Como foi a trajetória formativa?
- Como era o trabalho na creche: organização da rotina, organização/divisão de turmas, espaço físico, disponibilidade de materiais, organização/definição/planejamento das atividades.
- Quais as condições de funcionamento das creches?
- O que recorda em relação às crianças?
- Como era o trabalho de coordenação das creches (mantenedoras e coordenação local)? Quais as orientações desses segmentos?

Tópicos específicos entrevistas – Coordenadoras/diretoras de creche:

Inclui as questões do roteiro para as monitoras.

- Quais as atribuições da coordenação/direção de creche? Como era o trabalho cotidiano na coordenação/direção de creches?
- Quais as orientações das mantenedoras? Quais as particularidades das funções do DAS/SAS e APMI?
- Quais eram as orientações das mantenedoras sobre o trabalho pedagógico nas creches?
- Como era a destinação de verbas? O que essas verbas incluíam?
- Qual o papel da LBA? Quais as orientações da entidade? Como atuava nas creches?

Tópicos específicos entrevistas – Gestores DAS/SAS e APMI:

- Qual a motivação para a criação das creches?
- Quais as atribuições do DAS/SAS e da APMI? Como era a gestão das creches?
- Quais as condições de funcionamento das creches?
- Quais as orientações das mantenedoras para as creches?
- Quais eram as orientações das mantenedoras sobre o trabalho pedagógico nas creches?
- Como era a destinação de verbas? O que essas verbas incluíam?
- Qual o papel da LBA? Quais as orientações da entidade? Como atuava nas creches? Como funcionavam os convênios com a LBA?
- A quem se destinava as creches? Quais as condições das famílias que frequentavam as creches?

Este roteiro de questões foi utilizado para entrevista aberta com os entrevistados – estabeleceu-se um diálogo direcionado pelos tópicos das questões.

APÊNDICE C – Modelo de Termo de Consentimento

RESPONSÁVEL: CAROLINE MACHADO CORTELINI CONCEIÇÃO

Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste – Campus Francisco Beltrão –
Curso de Pedagogia
Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – PPG Educação -
São Leopoldo/RS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) _____ convidamo-lo(a) para participar de nossa pesquisa de doutorado através de depoimento, sob a forma de entrevista, referente à trajetória da educação infantil em Francisco Beltrão/PR – a criação das creches.

Informamos que a entrevista será gravada pela pesquisadora para possibilitar maior legitimidade às informações prestadas. Durante a execução do projeto o(a) senhor(a) será contatada para a realização da entrevista e complementação da mesma, se necessário.

Em caso de dúvidas ou necessidade de quaisquer esclarecimentos a pesquisadora responsável pode ser contatada pelos telefones: 3520 4844 e 88055592.

A divulgação dos dados obtidos somente será efetuada para fins científicos.

Eu, Caroline Machado Cortelini Conceição, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

Assinatura: _____

Eu, _____, declaro estar ciente do exposto e aceito participar do projeto

Assinatura: _____

Francisco Beltrão/PR, data: ___/___/___

Esse termo de consentimento será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa e a outra assinada ficará sob responsabilidade do pesquisador.

ANEXO A – Diploma Curso Normal

			
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO			
COLÉGIO PADRE JOÃO BAGOZZI - ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO, PROFISSIONAL E NORMAL - SEDE <small>Estabelecimento de Ensino</small>			
RUA JOÃO BETTEGA, Nº 01 - PORTÃO - CURITIBA - PARANÁ <small>Endereço Completo</small>			
CONGREGAÇÃO DOS OBLATOS DE SÃO JOSÉ <small>Entidade Mantenedora</small>			
<small>RESOLUÇÃO Nº 971/83 DOE 18-04-83</small> <small>Reconhecimento do Estabelecimento, ato (nº / ano DOE data)</small>		<small>RESOLUÇÕES Nº 3852/99 DOE 27-10-99 E Nº 573/2001 DOE 18-03-2001</small> <small>Reconhecimento do Curso, ato (nº / ano DOE data)</small>	
O Diretor DO COLÉGIO PADRE JOÃO BAGOZZI - ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO, PROFISSIONAL E NORMAL - SEDE			
confere a <u>ILDA MENIN TORTORA</u>		de nacionalidade <u>BRASILEIRA</u>	
natural da <u>RENASCENÇA</u>		Unidade da Federação <u>PR</u>	
nascido (a) em <u>01</u> de <u>SETEMBRO</u> de <u>1954</u>		Carteira de identidade nº <u>5 362 685-8</u>	
		Estado Expedidor <u>PR</u>	
o presente <u>DIPLOMA</u>			
por haver concluído em <u>05</u> de <u>SETEMBRO</u> de <u>2001</u>			
o curso <u>DE FORMAÇÃO</u>			
<u>DE DOCENTES, EM NÍVEL MÉDIO, NA MODALIDADE NORMAL.</u>			
Área de Atuação: <u>EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.</u>			
Fundamentação Legal <u>LEI Nº 9394/96, DECRETOS FEDERAIS Nº 2494/98 E Nº 2561/98, RES Nº 02/99 - CNE E DEL. Nº 10/99 E Nº 11/99 - CEE.</u>			
O presente Diploma outorga os direitos e prerrogativas estabelecidas nas Leis do País.			
			
<small>DIRETOR (nome e assinatura, ato de designação, nº e ano)</small> <small>Pe. ROBERTO AGOSTINHO - Ato nº 12/98 - C.O.S.J.</small>		<small>TITULAR</small> <small>ILDA MENIN TORTORA</small>	
<small>CURITIBA</small>		<small>06 de ABRIL de 2002</small>	

OBSERVAÇÕES:	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;"><small>ORGÃO - SEED</small></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  ESTADO DO PARANÁ <small>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO</small> <small>Coordenação de Documentação Escolar</small> </div> <p>O presente documento é autêntico e a Vida Escolar do Titulado está em ordem. Curitiba, 02/07/2002.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">  TEREZA DE ASSIS <small>RG: 4686322PR - Dec. 135/99</small> <small>Chefe da CDE/SEED</small> </div> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p style="text-align: center;"><small>REGISTRO MEC - SEED</small></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  ESTADO DO PARANÁ <small>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO</small> <small>Coordenação de Documentação Escolar</small> </div> <p>Convênio MEC/SEED, Portaria Ministerial Nº 629 de 26 de novembro de 1981 Certificado Registrado Sob Nº 409401 Livro 295, Fls 388 Curitiba, 2/Julho/2002.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">  NEIDE DE CARVALHO VASCONCELOS <small>RG: 8255857/PR - Port. nº 1349/91</small> <small>Chefe da Divisão</small> </div> </td> </tr> </table>	<p style="text-align: center;"><small>ORGÃO - SEED</small></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  ESTADO DO PARANÁ <small>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO</small> <small>Coordenação de Documentação Escolar</small> </div> <p>O presente documento é autêntico e a Vida Escolar do Titulado está em ordem. Curitiba, 02/07/2002.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">  TEREZA DE ASSIS <small>RG: 4686322PR - Dec. 135/99</small> <small>Chefe da CDE/SEED</small> </div>	<p style="text-align: center;"><small>REGISTRO MEC - SEED</small></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  ESTADO DO PARANÁ <small>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO</small> <small>Coordenação de Documentação Escolar</small> </div> <p>Convênio MEC/SEED, Portaria Ministerial Nº 629 de 26 de novembro de 1981 Certificado Registrado Sob Nº 409401 Livro 295, Fls 388 Curitiba, 2/Julho/2002.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">  NEIDE DE CARVALHO VASCONCELOS <small>RG: 8255857/PR - Port. nº 1349/91</small> <small>Chefe da Divisão</small> </div>
<p style="text-align: center;"><small>ORGÃO - SEED</small></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  ESTADO DO PARANÁ <small>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO</small> <small>Coordenação de Documentação Escolar</small> </div> <p>O presente documento é autêntico e a Vida Escolar do Titulado está em ordem. Curitiba, 02/07/2002.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">  TEREZA DE ASSIS <small>RG: 4686322PR - Dec. 135/99</small> <small>Chefe da CDE/SEED</small> </div>	<p style="text-align: center;"><small>REGISTRO MEC - SEED</small></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  ESTADO DO PARANÁ <small>SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO</small> <small>Coordenação de Documentação Escolar</small> </div> <p>Convênio MEC/SEED, Portaria Ministerial Nº 629 de 26 de novembro de 1981 Certificado Registrado Sob Nº 409401 Livro 295, Fls 388 Curitiba, 2/Julho/2002.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">  NEIDE DE CARVALHO VASCONCELOS <small>RG: 8255857/PR - Port. nº 1349/91</small> <small>Chefe da Divisão</small> </div>		
ORGÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL			

ANEXO B – Planejamento de atividades para a creche (Diário de uma monitora)

<p>13-3-1990 terça-feira dia 13-3-1990</p>	<p><u>Objetivos</u></p> <p>dar giz</p> <p>livros de história</p> <p>gnoma</p>	<p><u>Atividades</u></p> <p>para escrever na pisa e desenhar</p> <p>ler contar historinha</p> <p>correr livremente e brincar</p>	<p><u>Materiais</u></p> <p>Monitora e as crianças e o giz</p> <p>tia e as crianças e os livros de história</p> <p>tia crianças e a gnoma</p>	
	<p>14-3-90 quarta-feira dia 14-3-90</p>	<p><u>Objetivos</u></p> <p>toca disco</p> <p>os brinquedos</p>	<p><u>Atividade</u></p> <p>dançar com as crianças</p> <p>deixar brincar livremente com os brinquedos</p>	<p><u>Materiais</u></p> <p>toca disco e a tia e as crianças</p> <p>tia e as crianças e os brinquedos</p>

ANEXO C – Regulamento oficial das creches

APMI Associação de Proteção à Maternidade e Infância

59

CGC 77595783/0001-28 — IAM 434/80 — SESB 584

Rua Tenante Camargo, 2322 — Fone (046) 523-4541

85601-610 - Francisco Beltrão — Paraná

A N E X O - 1

REGULAMENTO OFICIAL DAS CRECHES DA APMI/PREFEITURA
MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO

TÍTULO 1

Das Disposições Gerais

Capítulo I

Da Legislação, Conceito e Objetivos

Legislação

Art. 1º - As Creches do Município de Francisco Beltrão vinculadas normativamente à APMI - Haroldo Beltrão, obedecendo ao que dispõe esta regulamentação, que conserva os princípios administrativos-pedagógicos do Decreto Estadual nº 4589/88 e o que determina o Estatuto da Criança e do Adolescente-Lei nº 8069/90, respeitadas as normas básicas estabelecidas na Deliberação 24/85, do Conselho Estadual da Educação.

Conceito

Art. 2º - Para os fins previstos neste Regulamento, Creche é a instituição de atendimento prioritário a criança de 0 a 6 anos, de famílias que percebem renda familiar de até 3 (três) salários mínimos.

Objetivos

Art. 3º - A Creche deverá ter como objetivos maiores:

a) Possibilitar atendimento nutricional, médico e sanitário à criança, concorrendo para a normalidade de seu desenvolvimento biopsicossocial;

- b) Desenvolver programações educacionais, com vistas à efetiva evolução da personalidade das crianças sob sua guarda;
- c) Incentivar atitudes positivas, favorecendo o amor à vida, oportunizando vivências de padrões harmoniosos de conduta;
- d) Concorrer para o desenvolvimento da estabilidade emocional da criança, realizando atividades lúdicas, promovendo o brinquedo e alegria;
- e) Propiciar vivências que permitam à criança atuar sobre a realidade que a cerca;
- f) Despertar a responsabilidade social, integrando ações dos recursos humanos e técnicos da comunidade ao trabalho da instituição;
- g) Familiarizar a criança com seu direito aos bens e serviços produzidos pela sociedade;
- h) Assegurar o enriquecimento do saber da criança para que ela possa ter um bom desempenho no curso de 1º Grau;
- i) Colaborar para que as famílias de baixa renda tenham condições de trabalho para a manutenção de seus filhos.

Capítulo II

Da Manutenção e dos Recursos

Mantenedora

Art. 4º - As Creches serão mantidas por instituições financeiras e comunitárias, sem fins lucrativos, com a participação do Poder Público e a colaboração da Comunidade.

APMI Associação de Proteção à Maternidade e Infância

61

cgc 77595783/0001-28 — IAM 434/80 — SESB 584

Rua Tenante Camargo, 2322 — Fone (046) 523-4541

85601-610 - Francisco Beltrão — Paraná

Poder Público

Art. 5º - Nos termos da legislação vigente, concorrerão para o regular funcionamento das Creches a União, o Estado e o Município, através dos seus órgãos competentes.

União

§ 1º - Entre outras participações da União, poderá ser obtida a colaboração da Legião Brasileira de Assistência, com assessoria técnico-financeira e supervisão permanente, através de convênio.

Estado

§ 2º - As Creches do Município de Francisco Beltrão poderão ser beneficiadas por recursos estaduais, mediante a celebração dos termos respectivos.

Municípios

§ 3º - Cabe à Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão através da A.P.M.I. supervisionar, orientar e fiscalizar o funcionamento das Creches, assessorando e avaliando seu desempenho pedagógico, estabelecendo e acompanhando convênios necessários.

Recursos da Comunidade

Art. 6º - A participação da comunidade se manifestará através de recursos humanos, na prestação direta de serviços nas Creches e na integração de serviços públicos, como postos de saúde, ambulatórios, cartórios, e de serviços ofertados por associações de moradores, instituições religiosas, sociais e escolares.

Recursos Financeiros

APMI Associação de Proteção à Maternidade e Infância

62

cgc 77595783/0001-28 — IAM 434/80 — SESB 584

Rua Tenante Camargo, 2322 — Fone (046) 523-4541

85601-610 - Francisco Beltrão — Paraná

Art. 7º - A consecução dos recursos financeiros necessários ao regular funcionamento das Creches compete às instituições mantenedoras - APMI - Haroldo Beltrão e Prefeitura Municipal.

Capítulo III

Da Responsabilidade e do Cuidados com a Criança

Responsabilidade

Art. 8º - A criança matriculada na Creche estará sob a responsabilidade da instituição, durante todo o período diário, até a entrega dessa criança aos pais.

Horário

Art. 9º - O horário de atendimento da Creche deverá ser das sete horas e trinta minutos da manhã até às dezessete horas.

Alimentação

Art. 10º - A criança da Creche deverá ser alimentada adequadamente, recebendo quatro refeições diárias.

Saúde

Art. 11º - A Creche tomará os cuidados necessários à manutenção da saúde da criança, sem dispensar os pais da responsabilidade de atender a seus próprios filhos.

Medidas Profiláticas

Parágrafo Único - Caberá a Creche adotar medidas profiláticas básicas como:

a) providenciar exame admissional a crianças e funcionários;

APMI Associação de Proteção à Maternidade e Infância

63

cgc 77595783/0001-28 — IAM 434/80 — SESB 584

Rua Tenante Camargo, 2322 — Fone (046) 523-4541

85601-610 - Francisco Beltrão — Paraná

b) afastamento de crianças e funcionários com doenças infecto-contagiosas, procurando a orientação de um Centro de Saúde Pública;

c) manutenção de absolutas condições de higiene na instituição; e

d) encaminhamento de crianças para atendimentos gerais de saúde, inclusive bucal.

Educação

Art. 12º - As atividades desenvolvidas na Creche serão inteiramente educativas, com organização pedagógica que permita à criança condições adequadas ao seu desenvolvimento integral.

Contribuições

Art. 13º - As mantenedoras poderão receber contribuições de pais ou de amigos da Creche, ficando responsáveis pela prestação de contas dos recursos recebidos.

Escrituração

Art. 14º - A Creche manterá livros próprios para o movimento financeiro (Livro-Caixa) e para inventariar seu patrimônio (Livro-Tombo).

Documentação das Crianças

Art. 15º - Ao ingressar na Creche, a criança terá organizada sua documentação individual, incluindo:

- a) ficha familiar;
- b) xerox da certidão de nascimento; e
- c) apresentação da carteira de vacinação.

APMI Associação de Proteção à Maternidade e Infância

cgc 77595783/0001-28 — IAM 434/80 — SESB 584

Rua Tenante Camargo, 2322 — Fone (046) 523-4541

85601-610 - Francisco Beltrão — Paraná

64

Prazo de Arquivamento

Parágrafo Único - A Creche arquivará, pelo prazo de cinco anos, a documentação de que trata este Artigo.

Capítulo IV

Da Organização Pedagógica

Finalidade Educativa

Art. 16º - A Creche deverá imprimir permanentemente finalidades educativas ao atendimento que dispensa às crianças

Ações Educativas

Art. 17º - As ações educativas, realizadas através de brinquedos, jogos, cantigas, dramatização e de outras atividades terão como objetivo o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Atividades

Art. 18º - O currículo da Creche deverá prever atividades relacionadas aos objetivos estabelecidos no Art. 3º deste Regulamento, além daquelas propostas pela instituição mantenedora, de modo a corresponder às necessidades básicas da criança, inclusive as de higiene e alimentação, propiciando o seu desenvolvimento integral.

Apoio da Secretaria Municipal de Educação

§ 2º - A Secretaria Municipal de Educação colaborará na orientação do atendimento à criança de 5 a 6 anos, de forma a garantir um mínimo de compatibilidade com a proposta da rede oficial de ensino.

Crianças de 0 a 2 anos

§ 3º - As crianças de 0 a 2 anos devem participar de atividades de estimulação que promovam seu desenvolvimento afetivo e neurofisiológico.

Crianças de 2 a 4 anos

§ 4º - As crianças de 2 a 4 anos participarão de atividades correspondentes às necessidades dessa faixa etária que deverão constar de jogos, brinquedos e ações pedagógicas que permitam atividades físicas, intelectuais e sociais.

Crianças de 4 a 6 anos

§ 5º - Como nos parágrafos 3º e 4º, as crianças de 4 a 6 anos deverão receber atendimento à saúde física e mental e participar de atividades relacionadas às suas condições próprias, enfatizando o respeito aos seus direitos e a resposta às suas necessidades.

Alfabetização

Art. 19º - A Creche terá em vista os novos conceitos sobre alfabetização, promovendo, desde o Maternal, atividades de desenvolvimento, enfatizando, entre outras, as que incentivem a linguagem, o raciocínio, a expressão e a comunicação.

Pré-Escola

Art. 20º - A Creche que mantiver classe de Pré-Escola deverá oferecer atendimento compatível às necessidades dessa faixa etária.

Capítulo V

Dos Recursos Humanos

Estrutura de Pessoal

APMI Associação de Proteção à Maternidade e Infância

cgc 77595783/0001-28 — IAM 434/80 — SESB 584

66

Rua Tenante Camargo, 2322 — Fone (046) 523-4541
85601-610 - Francisco Beltrão — Paraná

Art. 21º - Para seu funcionamento, a Creche deverá contar, para até 60 (sessenta) crianças, com o mínimo:

- a) 01 Coordenador (a);/Diretor
- b) 01 Cozinheira
- c) 01 Auxiliar de cozinha
- d) 01 Auxiliar de serviços gerais; e
- e) 01 Lavadeira, quando prestar atendimento de Berçário.

Relação Adulto/Número de Crianças

Art. 22º - Para o atendimento das crianças, haverá uma relação mínima de:

- a) 2 Atendentes infantis para cada 15 crianças de até 2 anos;
- b) 2 Atendentes infantis para cada 25 crianças de 2 a 4 anos;
- c) 1 Atendente infantil para cada grupo de 25 crianças de 4 a 6 anos;
- d) 2 Atendentes infantis quando o grupo ultrapassar 25 crianças.

Funções

Art. 23º - As funções de cada funcionário da Creche serão descritas no Programa Creche.

Treinamento

Art. 24º - Sempre que se fizer necessário, a APMI promoverá treinamentos dos seus recursos humanos, com vistas às finalidades e objetivos da instituição, buscando apoio dos órgãos competentes.

Voluntários

Art. 25º - A Creche poderá contar com voluntários co laborando no seu funcionamento, desde que recebam orientação a adequada e estejam integrados nas finalidades da instituição.

Espaço Físico

Parágrafo Único - As crianças objeto deste Artigo, o- cuparão espaços físicos especialmente designados para suas atividades, que serão organizadas de forma a não haver prejuí- zo às demais.

Atendimento Externo

Art. 26º - Quando a Creche não mantiver Pré-Escola , poderá, após entendimento com os pais, inscrever as crianças da faixa etária própria em classe de outra instituição.

Compromisso

Parágrafo Único - No caso deste Artigo, haverá com- promisso entre os pais e as instituições quanto a responsabi- lidades sobre o trânsito diário da criança.

Adequação

Art. 27º - As Creches sediadas no Município de Fran- cisco Beltrão, deverão adequar-se ao disposto neste Regulamen- to, no prazo de 2 anos, a partir da data da sua aprovação.

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

Art. 28º - A presente Regulamentação adaptar-se-á, no que couber, às determinações que venham a ser exaradas pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Casos Omissos

Art. 29º - Os casos omissos serão resolvidos por

Associação de Proteção à Maternidade e Infância

68

7595783/0001-28 - IAM 434/80 - SESB 584

Rua Tenante Camargo, 2322 - Fone (046) 523-4541

610 - Francisco Beltrão - Paraná

órgão próprio da APMI - Haroldo Beltrão e Prefeitura Municipal
de Francisco Beltrão.

Elaboração:

APMI - Haroldo Beltrão

Leonilde Luiza Rios

Diretoras de Creches:

Maria Marlene Sinhuk

Zeneide Pazetto

Maria Salete Hellmann

Silvana M^a. N. Savi

Milene Bernardon

Neuza Maria Oss

Solange O. Prates

Neide Andrade

APMI Associação de Proteção à Maternidade e Infância

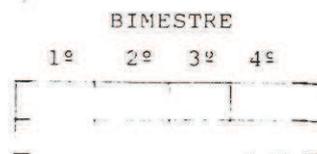
123

cgc 77595783.0001-28 - IAM 434/80 - SESB 584

Rua Tenante Camargo, 2322 - Fone (046) 523-4541

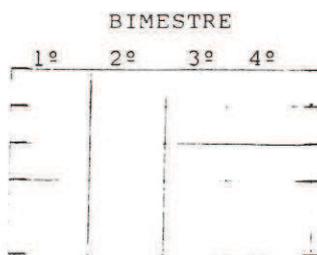
85601-610 - Francisco Beltrão - Paraná

Anda sem fazer barulho
Acompanha os movimentos da "linha"



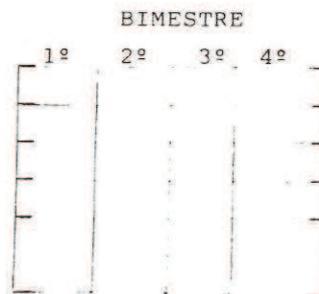
- Outras Atividades

Participa na aula de judô
Participa na aula de ballet
Participa na aula de música
Expressa-se criativamente na artes plásticas



- Material Sensorial

Identifica odores
Reconhece paladar
Diferencia temperatura
Reconhece superfícies ásperas e lisas
Faz ordenação de maior para maior (azul e rosa)



L E G E N D A

+ Sim

+ - Mais ou menos

- Não

/ Não observado

1º Bimestre

OBS.:
.
.

2º Bimestre

OBS.:
.
.

3º Bimestre

OBS.:
.
.

4º Bimestre

OBS.:
.
.

ANEXO F – Recursos Educativos (Programa Educação Infantil nas creches)

APMI Associação de Proteção à Maternidade e Infância

cgc 77595783/0001-28 — IAM 434/80 — SESB 584

Rua Tenante Camargo, 2322 — Fone (046) 523-4541

85601-610 - Francisco Beltrão — Paraná

78

A N E X O I I I

RECURSOS EDUCATIVOS - O A 2 ANOS

- * Móviles
- * Apitos
- * Argolas
- * Espelho
- * Língua de sogra
- * Chocalhos
- * Bamboles
- * Brinquedos de pelúcia
- * Brinquedos de borracha
- * Esponjas
- * Caixas de papelão
- * Cubos de diferentes tamanhos e cores
- * Jogos de encaixe
- * Objetos brilhantes
- * Coleção de anéis coloridos de matéria plástica pendentos em um anel maior
- * Carretéis grandes
- * Rolo de espuma
- * Garrafas de água com objetos coloridos dentro
- * Caixas de diferentes tamanhos
- * Objetos de cordão
- * Carros, bonecas, telefones, bolas
- * Brinquedos musicais
- * Almofadas de todos os tamanhos e feitios, torradadas de tecido colorido, com fronhas que possam ser trocadas
- * Sinos
- * Brinquedos para o banho que flutuem
- * Copos de plástico de diferentes tamanhos e cores
- * Animais ou bonecos macios em pano, lã ou algodão
- * Bichinhos sonoros
- * Esponjas, tecidos
- * Sacos de papel

APMI Associação de Proteção à Maternidade e Infância

cgc 77595783/0001-28 — IAM 434/80 — SESB 584

Rua Tenante Camargo, 2322 — Fone (046) 523-4541

85601-610 - Francisco Beltrão — Paraná

79

- * Papel bobina
- * Revistas e livros
- * Pneus higienizados, encapados ou pintados
- * Blocos de espuma plástica de várias cores e tamanhos, forrados de tecidos coloridos e laváveis
- * Bolas de várias cores e tamanhos.

RECURSOS EDUCATIVOS - 2 A 4 ANOS

- * Bambolês
- * Bolas
- * Corda
- * Fantoches
- * Jogos de encaixe e montagem
- * Jogos de identificar o par (cores, formas, figuras)
- * Jogos de quebra-cabeça
- * Espelho
- * Cubos e blocos de construção
- * Carrinhos, bonecas, fogãozinho, panelinhas, telefones, chapéus, roupas, colares, retalhos, máscaras, óculos, pente, pintura cosmética (não tóxica), sapatos
- * Objetos, panos com zippers, botões, colchetes, cordões para amarrar, abotoar, etc
- * Almofadas, colchonetes
- * Tapetes
- * Coleção de animais, transporte, formas e cores
- * Argila, ou serragem molhada misturada com goma arábica
- * Barro
- * Sucata: botões, barbante, lã, macarrão, sementes, areia, tecido, algodão, palitos, penas, folhas, revistas, jornal, folhetos de propaganda, embalagens de produtos de diversos tamanhos, papelão grosso, caixa de isopor, chapinhas
- * Livros de estória com gravuras, pouco texto