

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social

Elizangela André dos Santos

**Discursos de conselheiras de direito sobre educação e
cuidado de crianças pequenas de zero a três anos**

São Paulo

2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social

Elizangela André dos Santos

**Discursos de conselheiras de direito sobre educação e
cuidado de crianças pequenas de zero a três anos**

Dissertação apresentada à
Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como
exigência Parcial para
obtenção do título de mestre
em Psicologia Social, sob
orientação do Prof.Dr.Odair
Furtado

São Paulo

2016

BANCA EXAMINADORA

Odair Furtado (orientador)

Bader Burihan Sawaia

Ana Maria A. Mello

AGRADECIMENTOS

À força divina que me inspira e inspira! Aos bons combates que a vida me dá! Agradeço aos meus ancestrais pelo passo firme. Grata pela vida e pelas oportunidades de me conhecer e expandir meu conhecimento sobre ela. Ao meu pai e minha mãe pela coragem de me assumir como filha, pelo carinho, paciência, pelas renúncias e ensinamentos! Os primeiros guerreiros que conheci: Antonio e Maria!

Aos meus irmãos Ed e Zeth, amorosos e pacientes! Tenho orgulho de caminhar com vocês!

À Jacq, querida, obrigada pelo carinho. Aos meus amores sem fim ...Guilherme, amor da tia, sempre levarei você no meu coração. Obrigada por tudo que ensinou sobre limite e a Dandara, linda e firme, me ensina sobre a força e os saberes que as crianças de zero a três podem compartilhar quando são crianças!

Carlos José, que além do apoio material, ficou ao meu lado e me ensinou muito sobre a vida. Obrigada pela jornada compartilhada. Carlos Eduardo, amigo e um verdadeiro Griot. Especial agradecimento à querida Lizandra e ao atencioso Dilson, futuros doutores, que me incentivaram e me ajudaram na aproximação com o mundo acadêmico e suas especificidades. Obrigada, de coração, por terem me incentivado e apoiado minha jornada acadêmica. Contem comigo sempre!

Evânia, por todo carinho e disponibilidade de acolher e amparar.

Amanda, nossa amizade não tem fronteira nem limite, querida, grata por ter vivido a seu lado um tantinho... passou tão rápido!

Aos amigos queridos que a academia e a vida profissional me deu: Ligia Michela, Elza, Sílvia e Fábio! Que a vida possa oferecer tudo de melhor a vocês, amigos do meu coração. Ao Luiz e Claudia Alexandre pela paciência, carinho e respeito na jornada que muito tenho orgulho de viver no CECURE e no Templo da Liberdade Tupinambá!

Aos (as) companheiros (as) de jornada, minha gratidão por compartilharem o meu momento mais integrado, mais eu, no meu recanto, meu apoio, meu trabalho do coração!

Às queridas Mel, Rita e Rô, obrigada pelos abraços e pelos passos compartilhados, amores.

Bruna, meu coração agradece pelos livros, pela força que você dedica para integrar pessoas pequenas e adultas. Obrigada, querida.

Marlene, obrigada por ser a pessoa que nos orienta. É preciso ser firme para guiar não só alunos, mas pessoas, pelos caminhos, por vezes tortuosos, no mundo acadêmico; só tenho a agradecer! Obrigada, sempre, por todo respeito.

Agradeço ao CNPq pela oportunidade do financiamento para desenvolver minha pesquisa de mestrado.

À querida Fúlvia Rosenberg que, mesmo brava, me fez aprender com a vida na educação infantil, com os bebês na vida acadêmica. Você faz falta, mas com certeza sou grata pelo muito que aprendi em pouco tempo.

Ao Profº Odair Furtado, muito educado, gentil, que me acolheu e me ensina muito com seu conhecimento, inteligência e com seu silêncio! Nunca esquecerei o que fez por mim.

A Profª Ana Mello querida, militante e competente que muito me ajudou. À Profa. Dra. Bader inteligente, perspicaz e gentil, meu agradecimento sincero por tudo.

Ao grupo de guerreiros do NEGRI, ao meu padrinho Mauricio, que me incentivou a abraçar as crianças pequenas e os bebês. Angela, guerreira, determinada, que sabe ser leve e graciosa, ajudando nossa caminhada a ser menos densa. À Marta, Silvia e ao Marcos, sempre gentis e dispostos a contribuir com dicas e caminhos. Ao FEMEISP e às guerreiras contra tudo que atrasa a educação infantil no país! Ao Márcio, pelo passo firme e o jeito tranquilo tão bom de conversar e à Rosana guerreira doce e valente. NUTAS que tive a honra de conhecer. Ao Ezio, pela atenção e gentileza. À querida guerreira Glaucia, divertida, esforçada e meiga, sempre pronta para ajudar. Obrigada pelo carinho e ajuda! Ao Denis, guerreiro e cheio de vida, que sempre traz alegria e força quando chega. Diana, querida do meu coração, o que dizer dessa querida?! Cinara, gentil, amorosa, que tem uma escuta incrível e um ótimo humor, gente muito boa, obrigada por tudo. Queridos para sempre. Nem tenho palavras para agradecer o bom encontro. Jean com sua inteligência e tranquilidade. Evelyn, Mercedes, Graça, pessoas lindas de viver, com força e

simplicidade fazem as coisas acontecer. Obrigada por tudo, muito bom caminhar com vocês. Obrigada, Livia, pela atenção e simpatia.

RESUMO

A presente dissertação descreveu e interpretou discursos proferidos por conselheiras municipais de direito da cidade São Paulo, sobre educação e cuidado de crianças pequenas de 0 a 3 anos. O enfoque problematizou a desigualdade em termos de ofertas e condições de permanência nas políticas educacionais no Brasil. Os Conselhos de Direito da criança e do adolescente são órgãos paritários, compostos por representantes da sociedade civil e do poder público com atuação voluntária. Os Conselhos Municipais de direito da Criança e do adolescente devem desempenhar o controle social bem como deliberar políticas em conformidade com o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Os resultados obtidos indicam que a creche ainda não ocupou um lugar no CMDCA/SP segundo as entrevistadas. O intuito da discussão é afirmar a importância da articulação e reivindicação dos movimentos sociais nos Conselhos de Direito da criança e do adolescente, no esforço para garantir o direito à educação e cuidado para bebês e crianças pequenas de até três anos, de forma a dificultar que políticas familistas e emergenciais em detrimento do direito à educação infantil de qualidade. Os Estudos Sociais da Infância defendem a infância como uma construção social e histórica, propondo uma visibilidade das crianças nas pesquisas acadêmicas e nos dados, favorecendo a reflexão e defesa ao acesso desigual às políticas públicas para bebês e crianças pequenas. A teoria da ideologia elaborada por John B. Thompson (2011) busca analisar como as formas simbólicas podem ser usadas para estabelecer e manter relações de dominação nas sociedades modernas e em determinados contextos sócio-históricos. Para realizar a interpretação, foram utilizadas a Hermenêutica da profundidade de autoria de Thompson (2011), bem como a análise de conteúdo desenvolvido por Rosemberg (1981) e Bardina (1977).

Palavras chave: psicologia social bebês e crianças pequenas; educação e cuidado; cidadania, estudos sociais da infância, ideologia.

ABSTRACT

This thesis described and interpreted speeches by municipal councilors of law of the city São Paulo, on education and care of young children from 0 to 3 years. The focus problematized inequality in terms of offers and conditions of stay in education policy in Brazil. The Child Law Advice and adolescents are joint bodies composed of representatives of civil society and government with voluntary work. Municipal Councils Law of Children and adolescents should play social control and political act in accordance with the child's status and adolescents (ECA). The results indicate that the nursery not yet occupied a place in CMDCA / SP according to the respondents. The purpose of the discussion is to affirm the importance of coordination and demand of social movements in the Child Law Advice and adolescents in an effort to ensure the right to education and care for infants and children up to three years in order to make it difficult for familiaristas and emergency policies to the detriment of the right of children to quality education. Social Studies of Childhood advocate childhood as a social and historical construction, proposing a visibility of children in academic research and data, encouraging reflection and defense unequal access to public policies for infants and children. The theory of ideology developed by John B. Thompson (2011) seeks to analyze how the symbolic forms can be used to establish and maintain relations of domination in modern societies and in certain socio-historical contexts. To perform the interpretation, they were used to Hermenêutica Thompson depth authoring (2011), as well as the content analysis developed by Rosenberg (1981) and Bardina (1977).

key words: social psychology infants and young children; education and care; citizenship, social studies of childhood, ideology.

Sumário

LISTA DE QUADROS	9
Introdução	15
CAPÍTULO 1 Teorias	26
1.1 Estudos Sociais da Infância	26
1.2 As tensões do campo	42
1.3 Ideologia	45
1.4 Método: Hermenêutica da Profundidade	53
Capítulo 2 As políticas de educação e cuidado destinadas às crianças pequenas: contexto sócio-histórico.....	57
2.1 Período que antecede a LDBEN/96: educação e cuidado para crianças pequenas de zero a três anos	58
2.2 Os Conselhos de Direito da criança e do adolescente: considerações históricas, desafios e crianças pequenas	96
Capítulo 3 Análise de discurso de conselheiras de direito do CMDCA/SP sobre educação e cuidado	115
3.1 A escolha das conselheiras	115
3.2 Entrevistas sobre educação e c CMDCA/SP	118
Considerações Finais.....	149
Referências Bibliográficas.....	156
Anexos.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Produções NEGRI (2008 -2015) sobre educação, cuidado, creche sobre crianças pequenas.....	18
Quadro 2. Visão linear à reprodução interpretativa	31
Quadro 3. Quantidade de artigos publicados, por ano e periódico – Brasil, (1999 a 2015)	34
Quadro 4. Cidadania dos bebês e crianças pequenas de zero a três ano.	37
Quadro 5 . Tensões específicas por atores sociais	44
Quadro 6. Modos de operação da ideologia	53
Quadro 7. Produções acadêmicas sobre CMDCA sem relação com crianças.....	
Quadro 8. Manuais: Vivendo a pré-escola” e Revista criança (O monitor) para monitores elaborado pelo MOBREAL	78
Quadro 9. Programas em países subdesenvolvidos e os custos anuais per capita	79
Quadro 10. Projetos de Desenvolvimento Inicial da Criança	80
Quadro 11. Números de creches diretas e vagas disponíveis por administração e período, no município de São Paulo (1970-2004).....	82
Quadro 12. Síntese dos direitos da criança estabelecidos na Convenção p.82	97
Quadro 13. CONANDA na Secretaria de Direitos Humanos – SDH	102
Quadro 14. Composição e atividades realizadas pelo CMDCA	106
Quadro 15. Crianças e adolescentes na agenda social em quatro eixos: violações de direito, uso de drogas, ações precoces e outros.....	110
Quadro 16. Tempo de duração das entrevistas	120
Quadro 17. Sexo, idade, raça/etnia, local de nascimento das ex-conselheiras de Direito	121
Quadro 18. Religião e Filiação partidária das ex-conselheiras do CMDCA/SP.....	123
Quadro 19. Candidatura no CMDCA	123
Quadro 20. Movimento Social de Defesa da Criança e do Adolescente e educação informal	125
Quadro 21. Experiência profissional na área da criança e adolescente	127
Quadro 22. Políticas para bebês e para crianças pequenas no espaço público.....	128
Quadro 23. Interesse dos políticos pelas crianças pequenas.....	129

Quadro 24. Ações de impacto e a garantia de direitos para bebês e crianças pequenas.....	131
Quadro 25. Distinção de creche e pré-escola	133
Quadro 26. Atendimento de acordo com o tipo de creche (pública, conveniadas e particular) para bebês	120
Quadro 27. As implicações da construção de creches na cidade de São Paulo.....	121
Quadro 28. Experiência profissional e formação na área da Educação e cuidado.....	137
Quadro 29. Diferença entre creches e pré-escolas.....	139
Quadro 30. A creche com qualidade	140
Quadro 31. As famílias e cidadania dos bebês e crianças pequenas	142
Quadro 32. Afeto/Afetividade	144
Quadro. 33. Oferta de vagas	145
Quadro 34. Limites para garantir a política para bebês e crianças pequenas	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição da população por faixa etária, situação do domicílio e quartis de renda (%). Brasil 2010.....	4
Tabela 2. Piso salarial de professores, segundo a dependência administrativa, formação e etapa da educação básica, município de São Paulo, 2012.....	87
Tabela 3. Matrículas em creche, segundo a dependência administrativa e natureza da instituição, município de São Paulo, 2007 – 2011	89
Tabela 4. População residente e frequência à creche ou escola por idades, segundo a cor/raça de crianças de 0 a 5 anos.São Paulo, 2010.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de conteúdo
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CASMU	Comissão de Assistência Social Municipal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEI	Centro de Educação Infantil
CCI	Centro de Convivência Infantil CEB
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEU	Centro Educacional Unificado
CF/88	Constituição Federal de 1988
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONDECA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CT	Conselho Tutelar
COBES	Coordenadoria de Bem Estar Social
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCB	Departamento da Criança no Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DPSP	Defensoria Pública de São Paulo
EB	Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental

FCC	Fundação Carlos Chagas
FMEISP	Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
GTIEI	Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Educação Infantil
HP	Hermenêutica de Profundidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
LOM-SP	Lei Orgânica Municipal de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MP-SP	Ministério Público de São Paulo
NEGRI	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Professor de Educação Infantil
PIB	Produto Interno Bruto
PCU	Plataforma Centros Urbanos
PL	Projeto de Lei
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
RME	Rede Municipal de Ensino
SAS	Secretaria de Assistência Social
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SE	Salário-Educação
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBES	Secretaria do Bem-Estar Social
SEE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCM	Tribunal de Contas do Município
TJ-SP	Tribunal de Justiça de São Paulo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund
USP	Universidade de São Paulo

Introdução

A presente dissertação de mestrado inicialmente esteve vinculada ao Núcleo de Estudos sobre Gênero, Raça e Idade (NEGRI) ¹do Programa de Estudos Pós Graduated da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Após o falecimento da Prof^a Fúlvia Rosemberg, a orientação foi assumida pelo Prof^o Odair Furtado, coordenador do Núcleo de Trabalho e Ação Social (NUTAS), docente do mesmo Programa.

O objetivo da dissertação em questão é descrever e analisar discursos de conselheiras municipais de direito, do Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CMDCA), sobre educação e cuidado de crianças pequenas, na cidade de São Paulo.

Na trajetória profissional, como mulher, educadora e psicóloga negra, com atuação na área social e na defesa dos direitos para crianças e adolescentes, foi fundamental a experiência como conselheira de direito, do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), na região metropolitana de São Paulo, no segmento da sociedade civil, nos anos 2000. A ocasião que o tema creche foi para a pauta, visando à aprovação de recursos para subsidiar um projeto para educação para mães de crianças de zero a três anos, despertou o interesse em estudar o CMDCA e a visibilidade das crianças pequenas de zero a três anos na cidade de São Paulo.

O contexto sócio-histórico, no capítulo 2, apreendeu as políticas destinadas para crianças de zero a três anos, antes e depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A Constituição Federal Brasileira (CF), nos anos 1980, e após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos anos 1990, reconheceram o direito à creche para crianças pequenas e, através da descentralização dos municípios, os Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente passaram a atuar no país, conforme Lemos (2008).

¹O NEGRI produziu estudos acerca da construção social da infância no Brasil por meio da análise de discursos de adultos sobre o bebê e a creche. O Núcleo foi coordenado pela Professora Fúlvia Rosemberg que faleceu durante a produção desta dissertação.

O reconhecimento das crianças pequenas de zero a três anos de acordo com a legislação reconhece a condição de prioridade absoluta da família, da sociedade e do Estado (ROSEMBERG, 2008).

A proposta de vincular as creches à educação decorreu da apreensão do caráter instável da oferta quando associada ao “alívio” da pobreza ou ao trabalho materno, da ausência da fiscalização e controle, da baixa qualidade. A área da educação significava um contraponto de estabilidade, de controle por parte do Estado, bem como de insumos para a criança, além de comer, dormir, tomar banho que marcava o cotidiano das creches custodiais (ROSEMBERG, 2008, p.14).

As mulheres atuaram no processo de reconhecimento da educação e cuidado de bebês e crianças de zero a três anos. Porém, não foram localizadas produções que relacionem os Conselhos de Direito às políticas públicas destinadas aos bebês e crianças pequenas. Tampouco o que pensam as conselheiras de direito do sexo feminino sobre educação, cuidado para este grupo etário.

Rosemberg (2001) desenvolveu análise acerca da presença de assessorias internacionais bem como o impacto no setor educacional brasileiro e problematizou a importância da constituição de um grupo capacitado que pudesse elaborar propostas para além das orientações ou sugestões das agências multilaterais. A atuação destes grupos ocorre por meio da autoridade técnico-científica em três instâncias: informação, financiamento bem como as ações focalizadas, direcionadas para determinados atores sociais.

No entanto, acreditamos que a organização do texto legal estabeleça uma ordem de responsáveis pelos direitos da criança, iniciando pela família e colocando posteriormente o Estado, no sentido estrito de poder público. Tal ordem por si não qualifica as responsabilidades, mas olhada no contexto das reformas orientadas pelas concepções neoliberais, insinua a responsabilidade do Estado e de forma mínima e posterior à ação da família e/ou sociedade (REHEM; FALEIROS, 2013, p.701)

Thompson defende que o modo de operar as formas simbólicas e a maneira que os discursos proferidos por determinados atores sociais, podem, em determinados contextos, estabelecer e sustentar relações de poder.

Os estudos da ideologia desenvolvidos por J.B.Thompson (2011), sociólogo e professor da Universidade de Cambridge, reconhecem necessária contextualização histórica na interpretação dos discursos proferidos pelas

entrevistadas. No capítulo 1, o autor estuda a ideologia e parte da análise desenvolvida por Karl Marx.

Ao estudar a ideologia, podemos nos interessar pelas maneiras como o sentido mantém relações de dominação de classe, mas devemos, também, interessar-nos por outros tipos de dominação, tais como as relações sociais estruturadas entre homens e mulheres, entre um grupo étnico e outro, ou entre estados-nação hegemônicos e outros estados-nação localizados à margem do sistema global (2011, p. 78).

As formas simbólicas estão entre as falas, ações, textos e imagens. Tais formas podem mobilizar pessoas e grupos, que ocupam posições de poder. A presente dissertação elegeu para analisar e interpretar os discursos das conselheiras de direito do CMDCA da cidade de São Paulo.

A análise da permanência de determinadas condições sócio-históricas e das relações de dominação podem identificar a interação entre o sentido e o poder, de acordo com Thompson (2011).

As pessoas situadas dentro de contextos socialmente estruturados têm, em virtude de sua localização, diferentes quantidades e diferentes graus de acesso a recursos disponíveis (2011, p.80).

A hermenêutica da profundidade (HP) foi adotada como referencial metodológico para orientar a interpretação da construção de um campo de significados, bem como sobre os atores ativos que tecem considerações sobre o campo.

O capítulo 2 investigou a visibilidade da criança pequena, de até três anos, nos Conselhos de Direito, a partir de uma consulta a determinados documentos, como planos e resoluções, bem como nos sites públicos. As políticas ofertadas para bebês e crianças pequenas, em diferentes tempos da história, impactadas pelas decisões políticas e forças unilaterais. As pesquisas sobre discursos proferidos por atores sociais sobre educação e cuidado de crianças de zero a três anos, produzidas no NEGRI, coordenado por Fúlvia Rosemberg, um núcleo de estudos que problematizou o lugar da criança pequena na Psicologia Social.

A visão adultocêntrica, presente na contemporaneidade brasileira e entre diversas pesquisas, admitiu “a persistência de pensar a infância preferencialmente em referência à família” (ROSEMBERG, 2009, p. 6).

Os trabalhos produzidos pelo NEGRI foram organizados no quadro 1, cujas entrevistadas são diretoras de CEI, da rede de educação infantil, e agentes comunitárias de saúde, que trabalham com as famílias da cidade de São Paulo, representantes de instituições da educação infantil e da saúde.

Quadro 1 - Produções NEGRI (2008 - 2015) a respeito de educação, cuidado, creche sobre crianças pequenas.

FAMÍLIA (mães, pais e avós)	MEIOS DE COMUNICAÇÃO (revistas, jornais e rádio)	INSTITUIÇÕES (educação, saúde e direitos humanos)
A criança pequena e seu cuidado nos discursos de homens-pais, GALVÃO (2008)	Discursos sobre a creche na revista Pais e Filhos: análise da ideologia NAZARETH (2011)	Uma interpretação à luz da Ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo SECANECHIA (2011)
O bebê sua educação e cuidados nos discursos das mães de camadas médias, LAVIOLA (2010)	Concepção de creche em revistas brasileiras de Pediatria: uma interpretação a partir da ideologia URRÁ (2011)	Discursos proferidos por agentes comunitárias de saúde, ISHIDA (2014)
Discurso de avós sobre o bebê, educação e cuidado TORRES (2013)	Discursos sobre creche no jornal Folha de S.Paulo online, SANTOS (2012)	Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil Paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças de até 3 anos, BORGES (2015)
Discursos de mães moradoras em área rural, REIS (2014)	Discursos captados para a campanha eleitoral para a prefeitura de São Paulo, SANTOS a (2015)	Discursos de conselheiras de direito sobre educação e cuidado de crianças pequenas, SANTOS (2015)
Discursos sobre creche e ou educação e cuidado de bebês proferidos por mães negras, SILVA (2015)		

Elaborado pela autora.

Fonte: Acervo do NEGRI

As dissertações apresentadas na breve análise a seguir foram produzidas após o ano de 2008, período posterior à aprovação de parâmetros e padrões de qualidade na educação e cuidado de crianças norteadores da infra-estrutura, formação à distância de professoras, reestruturação e aquisição de equipamentos, avaliação de qualidade para a educação e cuidado de crianças pequenas na rede de educação infantil brasileira.

A entrevista realizada por Ishida (2014) com agentes comunitárias de saúde, em sua dissertação de mestrado, denominada *Discursos de agentes comunitárias de saúde do município de São Paulo*, mostrou que estas admitiram não confiar, que o poder público pudesse atender a demanda de vagas para creches.

As professoras no curso de Pedagogia em Instituições de Educação Superior na cidade São Paulo entrevistadas afirmaram que a creche ainda é uma instituição necessária para crianças pobres e mães trabalhadoras, conforme a dissertação de mestrado intitulada *Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em curso de Pedagogia da cidade de São Paulo*, de autoria de Secanecchia (2011).

A infância como uma construção social, defendida inicialmente pela Sociologia da Infância, passou a abranger diversas áreas do conhecimento como a antropologia, geografia, psicologia e filosofia e adotou a denominação de Estudos Sociais da Infância. Composta por produções e autores que reconhecem a criança como um ator social e vêm expandindo seu campo teórico.

Ao dar visibilidade às crianças e às diferentes formas de invisibilidade, nos protocolos ou indicadores, nas instituições ou programas, é possível notar que a condição de subpopulação, em virtude da falta de reconhecimento do lugar das crianças como protagonistas na construção e avaliação de políticas do bem-estar, de acordo com Alanem (2010); Qvortrup (2011).

Rosemberg e Artes (2013), por meio do estudo da defasagem-etapa, entre as crianças matriculadas, indicaram que as crianças estavam 30% acima da idade legal de 03 anos, prevista na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN), segundo a análise dos micro dados do censo demográfico.

Constata-se que, nesse período de cinco anos, a partir de 2007 a 2011, ocorreu uma mudança no padrão de atendimento em creches, com a redução no número de berçários, ou seja, no atendimento de crianças com menos de um ano, sobretudo na rede municipal, ainda que essa queda tenha sido também significativa nas instituições privadas conveniadas e nas não conveniadas. Conforme já abordado, os dados confirmam o crescimento no atendimento da rede conveniada, sendo que foram essas instituições que registraram o maior aumento de matrículas para as crianças mais novas de um a dois anos de idade e, em contraposição, uma queda no atendimento realizado diretamente pela rede municipal. O baixo atendimento às crianças pequenas explica as altas taxas de demanda não atendida

de crianças entre um e dois anos de idade (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p.57).

Tabela 1 -Distribuição da população por faixa etária, situação do domicílio e quartis de renda (%). Brasil, 2010

Faixa etária/região	Quartis (R\$)				Total
	1º	2º	3º	4º (mais rico)	
0 a 3					
Urbano	32,8	30,4	21	15,9	100
Rural	71	20,2	6,4	2,4	100
4 a 6					100
Urbano	32,8	30,4	21,4	15,4	100
Rural	71,2	20,2	6,4	2,4	100
7 a 14					
Urbano	31,9	31,2	21,5	15,4	100
Rural	69	21,5	7,1	2,5	100
15 e mais					
Urbano	16,2	22,9	28,7	32,2	100
Rural	45	27,1	19,1	8,9	100
Total					
0 – 3	39,6	28,5	18,7	13,5	100
4 a 6	40	28,4	18,6	13	100
7 a 14	38,9	29,3	18,8	12,9	100
15 e mais	20,4	23,5	27,3	28,8	100
Total	25	24,8	25,5	25	100

Fonte: Rosemberg e Artes, 2012

O aporte teórico abordado no capítulo 1, na visão de J.B.Thompson (2011), desenvolveu um estudo da ideologia que possibilite a interpretação das falas das conselheiras que, assim como ações, imagens, se enquadram no que o autor chamou de formas simbólicas que estão “contínua e criativamente, implicadas na constituição das relações sociais” (THOMPSON, 2011, p. 79).

A centralidade da infância no século XXI constitui-se, assim, por um duplo jogo: por um lado, a visibilidade das crianças e de suas misérias e, por outro, a invisibilidade das condições econômico-sociais que as produz (CAMPOS, 2012, p.12).

Por outro lado, a educação e o cuidado de crianças vêm sendo assumidos prioritariamente pela mulher: “Por essa característica, a presença

feminina é mais frequente no setor de serviços pessoais - alimentação, educação e saúde” DIEESE (2012, p.222).

Por iniciativa da Secretaria de Direitos Humanos (SDH/PR), no intuito de analisar o funcionamento dos Conselhos de Direito e tutelares, a *Pesquisa Conhecendo a Realidade* apontou a necessidade de compreender o que afeta os direitos das crianças em relação à realidade; a falta de um levantamento sistemático sobre as demandas que assolam crianças e adolescentes foi mencionada. O estudo pretendia cooperar com o fortalecimento dos Conselhos, “em última instância, dando meios para que eles cumpram sua finalidade de promoção e proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes” CEATS (2007, p.376).

A constituição dos Conselhos de direitos visa a garantir a participação democrática, de acordo com o ECA (art.88, I) constituídos por representantes da sociedade civil e do poder público.

De um modo geral, podemos dizer que o Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente atua no plano macro-estrutural das políticas de assistência do município destinadas à população infanto-juvenil, isto é, cabe ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente formular a política de atendimento no âmbito de cada municipalidade brasileira. Desta forma, a base objetiva e concreta da atuação do Conselho de Direitos é a análise da situação das crianças e dos adolescentes no município e, a partir dela, formular um plano de ação para as políticas de assistência social para a Infância e adolescência no município (BACCINI, 2000, p.24).

No sentido de problematizar a visibilidade da educação e cuidado de crianças até três anos, na cidade de São Paulo,

Mesmo atendimentos básicos, como creches para crianças com até 3 anos e educação infantil para crianças de 4 a 6 anos, mostram-se ainda deficientes em todo o país. Muitos municípios não dispõem desse tipo de atendimento, ou, quando o possuem, a qualidade ou quantidade está abaixo da demanda (CEATS, 2007, p.134).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao instituir os Conselhos de Direito como órgãos que atuam junto ao Sistema de Garantia dos Direitos, também encontra desafios, segundo a Secretaria de Direitos Humanos (BRASIL, 2010).

Na grande maioria dos países signatários da Convenção sobre os Direitos da Criança e que têm avanços democráticos mais sólidos do

que no Brasil, os conselhos não são paritários, ou não tem caráter deliberativo ou, quando deliberam, não formulam as políticas públicas. Assim, tivemos de criar e programar tais instâncias sem qualquer referência na área (2010, p.32).

A expansão dos serviços de educação infantil vem ocorrendo em sintonia com a defesa dos economistas sobre a produtividade do investimento educacional, “os economistas também defendem o argumento de que o investimento educacional mais produtivo é aquele feito nas crianças com idade inferior à do ingresso obrigatório” (MOSS 2011, p.145).

Em nome do baixo custo, determinados programas divergem da proposta de educação infantil para crianças pequenas. Persiste a defesa de projetos de caráter emergencial que privilegiam a educação de mães. E aos bebês e crianças pequenas as políticas destinadas ao atendimento domiciliar, de acordo com Rosemberg e Artes (2012).

O direito de crianças de zero a seis anos ao atendimento em creche e pré-escola, previsto pelo ECA (art.54, IV), reafirmado como uma conquista para crianças pequenas com a inclusão das creches nas esfera educacional na LDB, após sua implementação foi destituído e substituído. Com a chegada do auxílio-creche, o recurso passou a ser um complemento salarial para comprar alimentos e outra parte destinada ao pagamento de uma pessoa para cuidar da criança.

A preocupação é que ocorra uma retomada de políticas similares favoráveis à consolidação de uma cidadania direcionada e sob tutela, contribuem Ferreira et al (2002)². Um exemplo de redução no investimento da educação infantil avaliada negativamente foi o auxílio-creche, considerado um recuo na ampliação das creches nas instituições públicas, “Em seu lugar, incrementam-se os auxílios pecuniários. Na USP a tendência foi similar” (MELLO, 2010, p. 87).

Ao se lhe reconhecerem necessidades (ou direitos) específicas (os), geram-se novas profissões no mercado de trabalho adulto que, por sua vez, geram, também, a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária, ou solidária (ROSEMBERG; MARIANO, p.695, 2010).

²O ECA no artigo 54 – IV prevê como direito de crianças de zero a seis anos o atendimento em creche e pré-escola. Quando não assegurado este direito deve ser acionado o artigo 208 - III que torna legítima qualquer ação de responsabilidade mediante a ofensa de tais direitos, caso não sejam ofertados ou se for oferecidos de maneira irregular.

Algumas formas de educação e cuidado à infância, conforme já salientamos, resultam de crises estruturais, que delineiam, por sua vez, as reformas do Estado, que retiram direitos e tornam precárias as relações de trabalho (2010, p.31)

As instituições de educação infantil da USP chegaram a atender, no século XXI, em média 500 crianças matriculadas desde sua implantação na Universidade de São Paulo. O auxílio-creche³ implantando para atender a reivindicação de vagas nas creches da Universidade de São Paulo (USP), de funcionários (as), mediante um recurso mensal atendeu aos trabalhadores que têm filhos na faixa etária de até sete anos que não quisessem ou não pudessem frequentar as creches nos campi da Universidade de São Paulo (USP), diz Mello (2010).

[...] os modelos de auxílio foram se multiplicando após a década de 1990, responsabilizando cada vez mais a família na administração do dinheiro público e, assim, focalizando-se mais na renda familiar as decisões a respeito das políticas (2010, p.139),

Os espaços aprovados, segundo os parâmetros nacionais, devem incluir investimento público para que se concretizem. Valorizam os espaços de convivência, cores e texturas, formas, símbolos diferentes os recursos visuais da edificação, [...] que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo [...] (BRASIL, 2006, p.25).

Na tentativa de garantir parâmetros mínimos, o Conselho Municipal de Educação (04/2009) estipulou até a aprovação dos parâmetros com as seguintes medidas: 1,50 m² por criança de zero a 1 (um) ano; 1,20 m² por criança, para crianças com 2 (dois) anos ou mais; constam no documento 10 pontos para um plano de expansão da educação infantil de qualidade no município de São Paulo.

A oferta de vagas em creches como um investimento público de qualidade, por se tratar de uma política social, requer a inclusão de espaços para além dos domicílios oferecidos para bebês e crianças pequenas.

³Portaria 3.296/1986, do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

Permanecer 8,10 ou mais horas num ambiente excessivamente quente, ou frio, com adultos sobrecarregados, sem água filtrada, sem estímulo para saciar a atenção ou curiosidade, sem banheiros adaptados a seu tamanho, à espera do término do período, constitui um sofrimento para qualquer pessoa, criança, adolescente, jovem ou adulto (ROSEMBERG; ARTES, 2012, p.19)

As políticas públicas parecem recorrer a valores relacionados à “necessidade de equipamentos sociais e, ao mesmo tempo, se quer manter intacta a díade mãe-filho pequeno” (ROSEMBERG, 1992, p.23).

O acesso à cidadania científica para os países em desenvolvimento, especialmente o Brasil, devem acatar com cautela as recomendações técnico-científicas, em virtude dos programas informais e a ausência de avaliação recomendada por agências internacionais como o Banco Mundial, explicar melhor a que se refere, como apontado por Rosemberg (2001). O risco de medidas cautelosas se impõe pois, “Análises provisórias e questionáveis podem assumir o estatuto de verdade científica apoiando, diretamente, a tomada de decisões políticas” (ROSEMBERG, 2001, p. 22).

O CMDCA/SP assumiu a função de articular a Política Municipal para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância junto ao Conselho gestor do Programa São Paulo Carinhosa⁴, site da prefeitura de São Paulo, no ano de 2013, com a tarefa de articular as diversas secretarias do município da cidade, em consonância com o Programa Brasil Carinhoso⁵ na esfera federal.

Entre as diversas ações, está o compromisso em ofertar vagas para crianças com idade de zero a 48 meses, integrantes do Programa Bolsa Família, e o envio de recursos financeiros para ampliar a rede de educação infantil (BRASIL, 2013).

A prefeitura de São Paulo⁶ foi acusada de não oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças previsto no ECA (art.208, III⁷) e vem sendo

⁴ Disponível no site da prefeitura de São Paulo, decreto 54.278 (28/08/2013),

⁵ Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/brasil-carinhoso>>. Acessado em: 23 mar. 2015.

⁶ Em torno de 1 milhão e 300 mil habitantes em situação de pobreza ou vulnerabilidade na cidade de São Paulo, com o desafio de superar a concentração de renda de acordo com a AÇÃO EDUCATIVA(2015).

⁷ Art. Relacionado à responsabilidade por ofensa dos direitos assegurados à criança, quanto a não oferta ou oferta irregular art.208, III “de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

desafiada a enfrentar a desigualdade, a pobreza, para garantir acesso de crianças de zero a três anos nas políticas com qualidade na educação infantil.

A Defensoria Pública do Estado de São Paulo contabilizou o número de 150 mil vagas para crianças de zero a cinco anos de idade sem acesso à educação infantil. Os conselheiros tutelares participaram da primeira audiência pública sobre creche uma vez que o direito a creche e educação infantil está no ECA bem como prevista a responsabilização mediante a ofensa de tais direitos no art.208, III.

A audiência pública realizada no mês de junho/2015, na Câmara Municipal de Vereadores da cidade de São Paulo, elegeu como tema único a creche. O CMDCA/SP, como a Promotoria de Justiça não encaminharam representantes, mas estiveram presentes representantes dos Conselhos Tutelares da cidade de São Paulo.

O cenário brasileiro integrou instituições benemerentes e assistencialistas que ofereciam, até o século XX, acolhimento, alimentação e um tipo de educação voltado para prevenir a delinquência; essa proposta persistiu da década de 1940 a 1990 (BENELLI E COSTA-ROSA, 2011). O CMDCA/SP está localizado na região sudeste, uma das regiões com mais tempo de funcionamento e maior quantidade de Conselhos Municipais de Direito, conforme o MUNIC (2009).

Foi nesse sentido, por exemplo, que se criaram entidades preocupadas com os numerosos “meninos de rua” que perambulavam pela cidade, dormindo ao relento, longe de suas famílias, fora da escola, às vezes esmolando, engraxando sapatos e também roubando, buscando sobreviver. Foi inspirado nesses modelos e impulsionado pelo CMDCA que o poder público municipal passou a criar, manter e expandir programas, projetos e serviços para atender crianças e adolescentes, a partir de 1997, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social (2011, p.549).

A Psicologia social reconheceu o papel das desigualdades nos espaços institucionais e a forma dinâmica que atuam no campo ideológico, admitindo, ainda, a necessidade de expor as contradições existentes nas relações sociais onde as pessoas desempenham suas atividades cotidianas, conforme Lane (1984).

A ausência do CMDCA/SP diante da mobilização pela luta para garantir creches, parece reafirmar a importância de tratar sobre o tema com a referida

instância. Diante da impossibilidade de atender aos critérios impostos pelo CMDCA/SP para concessão das entrevistas, foram convidadas duas ex-conselheiras de direito do referido Conselho.

CAPÍTULO 1- Teorias

As perspectivas teóricas que orientaram a análise da presente pesquisa serão apresentadas a seguir. Inicialmente os Estudos Sociais da Infância. Posteriormente, a Teoria de Ideologia e a metodologia hermenêutica de profundidade (HP) de autoria de J.B. Thompson.

1.1 Estudos Sociais da Infância

A proposta do capítulo 1 é apresentar como se constituiu o campo da Sociologia da Infância por meio de seminários e pesquisas que resultaram em novos caminhos para a visibilidade das crianças pequenas na esfera social. A consolidação dos Estudos Sociais da Infância ocorreu por um viés teórico.

A visão sobre as crianças e a infância sofreu mudanças impactadas por aspectos demográficos, por exemplo. A urbanização e a educação pública se transformaram ao longo do tempo, sendo afetadas pelo processo migratório, e despertou a atenção de filantropos, reformadores sociais, psicólogos e médicos nos Estados Unidos.

A psicologia, munida de recursos técnicos, já adotados para subsidiar o atendimento clínico, se destacou. Os sociólogos, por sua vez, vivenciavam, na época, o declínio da Escola de Chicago e a desvantagem do método. Os enfoques temáticos abordados sobre crianças nos anos 1920 se concentraram na esfera do trabalho, delinquência e deficiência, segundo Montandon (2001).

Na mesma época, a Sociologia da Infância, adotou novos parâmetros para pesquisas, ampliou as formas de estudar e compreender as crianças pequenas. Alguns sociólogos (as) norte-americanos (as), como Willian I.Thomas, Dorothy S. Tomas, Stanley P.Davies, E.W.Byrgess e Kimball Young,dedicaram-se às pesquisas no campo da ação social, sem focalizar as crianças como atores sociais. Somente na segunda metade do século XX,

sociólogos ingleses se dedicaram aos estudos relacionados à socialização de crianças, de acordo com Montandon (2001).

Lendo os múltiplos trabalhos que os sociólogos realizaram nesses últimos anos sobre as crianças, é surpreendente contatar, de um lado, a predominância do empírico e de outro, a grande diversidade de questões exploradas (2001, p.36).

Os trabalhos empíricos da sociologia de Frones (1994 apud MONTANDON, 2001) foram organizados em categorias temáticas apresentadas em duas partes, com intuito de introduzir os estudos que mais se aproximaram ou que tiveram relação direta com a presente dissertação.

A primeira parte privilegiou as interações entre gerações como entre crianças, com impacto na compreensão sobre as crianças na família. A segunda parte cooperou para legitimar as crianças como um grupo social estreitamente necessária para pensar a ação dos conselhos de direitos e os dispositivos institucionais criados para elas.

Relações entre gerações. Os estudos sobre o modelo de amor materno, as atitudes disciplinares impostas às crianças como ações afetivas, a capacidade de adaptação das crianças após o divórcio dos pais, a compreensão sobre a readaptação das crianças ajudaram a redimensionar o comportamento do adulto e ampliar a perspectiva do lugar ocupado pelas crianças, que assumiram o lugar de atores sociais em diferentes países (MONTANDON, 2001).

A partir da antropologia e da sociologia, foram identificadas as ações independentes realizadas por crianças e a influência exercida por elas foram captadas através de estudos comparativos, indicando como as situações vivenciadas por adultos podem afetar a vida das crianças. O resultado das experiências foi publicado no projeto *Childhood as a Social Phenomenon* e enfatizou as determinantes históricas e suas contradições, conforme Montandon (2001).

A tolerância com determinados comportamentos e atitudes disciplinadoras se mostrou diferente, quando comparada. Os pais, no Japão, se preocupavam com a participação das crianças em grupo, enquanto nos Estados Unidos se voltavam para o comportamento dos filhos entre as outras

crianças. A participação de crianças entre pares, no mundo adulto e da cultura também mostrou que as crianças negociam ou atribuem significado às situações. A perspectiva do adulto se voltou para as crianças e afetou o campo da ética na pesquisa com crianças, explica Montandon (2001).

Diferentes dispositivos institucionais para crianças: estudos passaram a delimitar a área de trânsito, de autonomia e foi possível notar que a qualificação das (os) profissionais também passou a ser considerada como um elemento que poderia interferir no ensino ofertado. O lugar ocupado por crianças mais pobres passou a ser chamado de condição vulnerável, segundo, Montandon (2001).

Relação entre crianças: foi possível identificar que a desigualdade e a hierarquia, estavam presentes nas relações entre as crianças, bem como a aquisição de argumentos linguísticos sofisticados ou mesmo determinadas atividades sociais. As crianças podem distinguir o que é ou não brincadeira e, quando as crianças não obtêm informações para desenvolver uma atividade, adotam comportamentos inusitados para suprir tal falta de informação. A criança, reconhecida como objeto das ações dos adultos, passou a ocupar status de ator social durante as brincadeiras e na relação entre pares. A observação participante realizada na Alemanha ilustrou a reação das crianças à ausência dos adultos na construção de normas, manutenção e critérios. As crianças retomam a brincadeira que podem servir para estabelecer pena ou reparo (MONTANDON, 2001)

Ainda segundo esse autor, a perspectiva interacionista capturou, por meio da observação participante crianças de dois a quatro anos em creches. As posturas capturadas estavam dissociadas dos estágios e como lida com objetos, ações ou reações. Desde a observação interpretativa, apresentação de si mesma, iniciativa quando se apropria da interação, a participação em atividades, brincadeiras, a iniciativa ao propor uma atividade e a construção em conjunto.

A transmissão de conhecimento cultural e as diferentes maneiras de estabelecer contato com outras crianças, bem como as diferentes formas: adivinhações ou cantos, a forma que recriam elementos e levam para o local onde vivem.

Crianças como um grupo social: as experiências vivenciadas pelas crianças no campo do trabalho forneceram dados demográficos que com informações que dissociaram os dados das crianças do contexto familiar. A existência de crianças na família foi favorecida. Pesquisas que focalizaram a maneira como as crianças lidam com o tempo, redimensionou a tarefa escolar como trabalho para as crianças. Novos estudos passaram a comparar as condições de vida das famílias que têm crianças como membros das famílias bem como famílias sem filhos, Montandon (2001).

A revista *Sociological Studies of Child Development* (1986), editada por Patrícia e Peter Adler, concentrou diversas produções empíricas na área da sociologia, conforme explica Muñoz (2006).

Ritchie e Koller, nos anos 1960, numa das primeiras obras intituladas *Sociology of Childhood*, desenvolveram um estudo sobre o processo de socialização, afirma Montandon (2001).

Grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre socialização, processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade. A maioria focaliza a socialização inicial na família, que vê a criança como internalização da sociedade. Em outras palavras, vê a criança apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças internas, a fim de se tornar um membro totalmente funcional (CORSARO, 2011, p.19)

Na Grã-Bretanha, Cris Jenks, editora da revista *Sociology of Childhood. Essencial Reading*, concentrou produções de países em diferentes enfoques teóricos nos anos 1980 como: Ariès, Merleau-Ponty, Bachelard, Parsons, Durkheim, Foucault, Piaget, Mead, Mannheim, Montandon (2001).

Jens Qvortrup, no Internacional *Journal of Sociology*, publicou uma matéria sobre a Sociologia da Infância. A trajetória profissional do sociólogo, no projeto *La infancia como fenómeno social. Implicaciones para futuras políticas sociales*, integrado ao Programa da Infância do Centro Europeo para Bienestar Social, estudou a situação de crianças em dezesseis países, em uma perspectiva sociológica. A participação em seminários, como *Investigación y políticas de Infancia em Europa em los anos 90*, período favorável para os estudos das crianças na sociologia. Qvortrup se destacou por seus estudos partirem de uma premissa sócio-histórica, relacionada às crianças na economia e no campo do trabalho escolar (MUÑOZ, 2006).

Os Congressos e publicações, na década de 1980, ocuparam o cenário e estimularam a discussão sobre a infância e as crianças, mobilizados pela Convenção Internacional da Criança (1989), abordada no capítulo 2.

Congresso Mundial de Sociologia na década de 1990 reuniu sociólogos para refletir sobre a infância. A revista *Sociological Studies of Child Development* passou a se chamar *Sociological Studies of Children* (1992), em uma iniciativa da Associação Americana de Sociologia, que resultou no redirecionamento dos estudos sobre crianças, conforme Canavieiras (2010); Sirota (2001).

O programa a Infância como Fenômeno Social (1987-1992) desenvolveu estudos comparativos no *European Center for Social Welfare Policy and Research*, em Viena. A partir de conhecimentos empíricos, contou com a participação de 12 países para compreender mais sobre a criança na Europa. As publicações ajudaram a constituir o campo da Sociologia da Infância. O programa de pesquisa até hoje realiza um trabalho sobre a criança como ator social com idade de 5 a 16 anos, ainda em funcionamento, dirigido por Prout, segundo Montandon (2001).

O movimento geral da sociologia de língua inglesa ou francesa, foi motivado pela busca do novo. “A releitura crítica do conceito de socialização e suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator circunscrita a essa definição durkheimiana” (SIROTA, 2001, p. 9).

Diversas publicações, bem como estudiosos, analisaram os motivos para o desinteresse pela infância. Entre as razões, surgiu a visão masculina na sociologia americana que não creditou valor às crianças ou a infância. As sociólogas feministas também ignoraram a infância, “focalizando mais a liberação da mulher do que a integração do papel materno nos novos projetos e nas novas expectativas das mulheres” (MONTANDON, 2001,p. 35). Margaret Mead, nos estudos sobre criança da antropologia, problematizou a relação adulto-criança na socialização infantil nos anos 1930.

A ideia básica de socialização de Mead, tida como via de mão única, na qual o adulto ensina à criança como se tornar social em determinada sociedade, deslanchou uma forte crítica por parte dos chamados *new social studies of childhood*, a partir da década de 80 do século XX (PIRES, 2008, p.137-138).

A socialização na família e o papel complementar de outras agências foi defendida por Talcott Parsons. O interesse do autor pela socialização das crianças, seres passivos, segundo Jenks (1996).

Apropriação da criança significa que a criança é tomada pela sociedade; ela é treinada para tornar-se, finalmente, um membro competente e contribuinte. Esse modelo de socialização é visto como determinista porque a criança desempenha um papel essencialmente passivo. Os modelos funcionalistas propunham ordem e o equilíbrio da sociedade (CORSARO, 2011, p.20).

A nova forma de pensar a criança negou a passividade atribuída anteriormente e defendeu a condição de sujeitos das crianças pequenas “rompendo a relação necessária entre família-socialização-criança a fim de conceber a infância como um objeto de estudos válido em si mesmo” (PIRES, 2008, p. 137-138).

O poder público, ao assumir a política, passou a atender as crianças em espaços institucionalizados, prevendo o consenso mínimo entre legislação, profissionais da área e instituições. Entre os desafios, é possível notar que, quanto menor a faixa etária atendida, menor o salário ofertado e, consequentemente, o prestígio entre *as profissionais da pré-escola e da creche que atinge o investimento na formação e a carga horária*, conforme Campos (1999).

Corsário (2011) chamou a atenção para o fato das crianças não serem vistas a partir de seus desejos ou necessidades com maior facilidade para que os modelos tradicionais de socialização atuassem livremente no campo político.

Quadro 2 -Visão linear à reprodução interpretativa

Visão linear	Reprodução interpretativa
Um conjunto de estágios de desenvolvimento (emoções, habilidades cognitivas, e conhecimentos adquiridos para a vida adulta)	A produção das crianças, de seus próprios mundos e culturas pares.
Um período preparatório na infância, antes de evoluir até a fase adulta.	Reconhecimento do esforço por parte da criança de interpretar e dar sentido à sua cultura e a participar delas.

Elaborado pela autora.

Fonte: Corsário (2011)

O valor da socialização como um processo contínuo e múltiplo ainda é pouco reconhecido. Quando a socialização é encoberta por uma visão

tradicional, a visão linear se sobrepõe à reprodução interpretativa. O processo reinterpretaivo de socialização incluiu a apropriação, reinvenção e reinterpretação, cuja autoria é das crianças pequenas. Ao mesmo tempo, a participação coletiva entre pares e as ações coletivas para crianças e para os seres humanos foi valorizada, conforme afirma Corsaro (2011).

O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (SARMENTO, 2005, p.373)

Para Nascimento (2009), o status ocupado pelas crianças estimulou a produção de novos recursos metodológicos em diversos países. As abordagens indicaram um panorama diferenciado, com inúmeras possibilidades para compreender as crianças na sociedade.

A brincadeira ganhou status de expressão cultural e mobilizou aspectos identitários e culturais. A interação e negociação entre as crianças modificaram a perspectiva restrita até então, aos adultos e crianças. A valorização das interações culturais desencadeia outros resultados, análises e descrições sobre a participação das crianças nas brincadeiras, afirma Carvalho (2013).

A gente vai se interessar por sua própria percepção, suas competências e a considera como um ator individual e coletivo e, portanto, se interessa pela produção das culturas geracionais, pelas culturas da infância no contexto de uma sociedade global e mercantil que mudou muito (SIROTA, 2011, p.569).

Os estudos brasileiros elaborados pela psicóloga social Fúlvia Rosemberg (1976) problematizaram a visão centrada no adulto em um artigo de sua autoria, *Educação para quem?*

[...] uma das primeiras pesquisadoras brasileiras a produzir reflexões acerca das crianças e da infância que coincidem com aquelas abordadas nos Estudos Sociais da Infância. Desde os anos 1970 questionava os modelos dominantes de socialização, pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento e a sociedade-centrada-no-adulto ou adultocêntrica, questões fundamentais no debate contemporâneo. (RIBEIRO et al, 2015, p.46)

As produções que demonstraram preocupação com as crianças pequenas foi o caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas (1979), uma das primeiras produções brasileiras. Na história Mary Del Priore (1991) e na sociologia com Florestan Fernandes (1979),

[...] o autor registra elementos constitutivos das culturas infantis, captadas a partir de observações de grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo, que se reuniam na rua para brincar após a estada na escola (RIBEIRO et al, 2015, p.42).

O estudo desenvolvido por Copit e Patto (s/d) analisou o período de 10 anos (1968-1978) de artigos, dissertação de mestrado e tese de doutorado na Biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), em São Paulo. Com o objetivo de conhecer o que foi pesquisado sobre crianças, identificou na produção testes psicológicos, técnicas e métodos com o intuito de estudar as mudanças de comportamentos. O interesse estava em analisar a efetividade dos testes, a eficiência em crianças em idade escolar e pré-escolar. Os testes ocupavam status de instrumentos aptos para captar a normalidade e anormalidade.

Na década de 1980, a Psicologia do Desenvolvimento ampliou os cuidados éticos e métodos, aprimorando os estudos sobre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, o lugar do pesquisador e da criança, além do resultado das pesquisas nas mãos dos adultos, de acordo com Woodhead (2005 apud SANTOS 2015).

Corsaro (1997); James e Proud (1990); Jenks (1992); Mayall (1994) produziram diversificadas análises e interpretações no campo dos Estudos Sociais da infância. Nos anos 2000, autores (as) como Alanem (2001), Mollo-Bouvier (2005), Montandon (2001, 2005), Sirota (2001), Qvortrup (2010, 2011) e Prout (2010).

Embora “Sociologia da Infância” seja a expressão mais usual nas produções estrangeiras e brasileiras, no NEGRI nos referimos aos Estudos Sociais da Infância para caracterizar esse campo de conhecimentos, a fim de destacar a contribuição e a visibilidade de outras áreas além das Ciências Sociais, particularmente a Psicologia Social e também pela proximidade com os Estudos Feministas (RIBEIRO et al, 2015, p. 30).

Autoras brasileiras como Clarice Cohn, Ethel Kosminsky, Fúlvia Rosemberg, Lúcia Rabello de Castro, Rita de Cássia Marchi, Vera Maria Ramos de Vasconcellos também ajudaram a ampliar os campos da pesquisa no que diz respeito à visibilidade das crianças no país, conforme Ribeiro et al (2015).

A infância presente nas produções teóricas, nos discursos e ações, passou a ser problematizada, mas “[...] pouca atenção é dada à contradição e ao conflito: uma criança ou se conforma, ou é tida como desviante” (ROSEMBERG E MARIANO, 2010, p.694).

Quadro 3 - Quantidade de artigos publicados, por ano e periódico – Brasil, (1999-2015)

Ano de publicação	Quantidade de publicações/ano	Periódico	Quantidade de publicações/periódico
1999	1	Cadernos CEDES	2
2000	1	Cadernos de pesquisa	9
2001	2	Cadernos Pagu	1
2004	2	Ciência & Saúde Coletiva	1
2005	6	Educação& Pesquisa	3
2006	2	Educação& Realidade	1
2007	2	Educação & Sociedade	9
2008	2	Educação em Revista	5
2009	2	Estudos da Psicologia	1
2010	9	Psicologia em Estudo	2
2011	4	Psicologia & Sociedade	1
2012	1	Revisão Brasileira de Educação	4
2013	4	Revista de Antropologia	1
2014	5	Revista Katálisis	1
2015	2	Revista Proposições	4
Totais	45		45

Fonte: Ribeiro et al (2015, p.51)

As relações de idade, como uma etapa da vida subordinada à etapa adulta, pode ser analisada nos Estudos Sociais da Infância como as relações de classe, gênero, raça-etnia e nação. Ao se designar categorias que podem captar e explicar como são produzidas e sustentadas as desigualdades sociais e problematizadas em diversos estudos, é possível redimensionar o

investimento público nas instituições educacionais para bebês e crianças pequenas, abaixo de três anos.

A Geografia Humanista, no âmbito dos estudos sociais da infância, assumiu outra forma de compreender as crianças e passou a registrar as ações realizadas por elas. Após o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos desde os anos 1980 e 1990, após a Convenção Internacional da criança e do ECA “um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido” (LOPES, 2013, p. 290).

Os Estudos Sociais da Infância valorizam as crianças no hoje, reconhecendo o que elas produzem quando estão entre si. O referido aporte teórico vem produzindo inúmeras pesquisas sobre crianças no fim da década de 1980. A nova perspectiva defende a ideia de que as crianças pequenas são afetadas por eventos políticos e econômicos, por exemplo, a dívida internacional no terceiro mundo ou economia global (QVORTRUP, 2011).

Dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre creche, educação e cuidado produzidas pelo NEGRI. Ao romper com paradigmas naturalizados, amplia o campo que evidencia a relação biológica entre mulheres e bebês e crianças pequenas e se volta para o campo da socialização e da ação das crianças abaixo de três anos, em diferentes áreas. O NEGRI adotou os Estudos Sociais da Infância para as pesquisas e ao reafirmar a infância como categoria social, também considerou grupo minoritário afetado pela visão adultocêntrica. As crianças pequenas de zero a três anos têm recebido menor o investimento em políticas públicas o recorte etário.

Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia, resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 2006, p. 13).

Leena Alanem, cientista social, professora titular do departamento de Ciências da Educação da Universidade de Jyväskylä, pesquisadora da Academia Finlandesa de Ciências e presidente da Rede de Pesquisa Nacional sobre Infância na Finlândia, afirma que as crianças pequenas permanecem invisíveis nas famílias e nos programas sociais. Entre as implicações está a não inclusão nos dados.

Atenção é dirigida às crianças principalmente porque se espera que o seu valor social se materialize no futuro (na idade adulta), e, portanto, elas são apresentadas como objetos racionais de “investimentos” econômicos, sociais ou culturais (educacionais) hoje – crianças são instrumentalizadas para o melhor da sociedade futura (ALANEM, 2010, p.764).

A oferta do serviço “ideal” para políticas públicas busca uma solução prática para os pais e nem sempre privilegia as crianças

O conforto advém primeiro da possibilidade de organizar a vida cotidiana de maneira a ajustar o modo de guarda com as atividades profissionais da mãe e do pai (PLAISANCE, 2012, p.18).

Rumores, comprovados ou não, podem influenciar a decisão das famílias na escolha do espaço educacional para cuidar e educar os filhos, mas a difusão informal é o meio mais comum para a obtenção, por parte dos pais e mães, de informações, instrui Plaisance (2012).

O termo bem-estar da criança, segundo Alanem (2010), parece definir políticas de assistência.

Tais políticas também têm impacto nas relações sociais entre as pessoas e, às vezes, de forma muito poderosa, incluindo ou excluindo, trazendo algumas para o centro do reconhecimento e marginalizando outras, agindo para a liberação de umas e, talvez, para a opressão de outras (ALANEM, 2010, p. 756).

A cidadania de bebês e crianças pequenas foi abordada por pesquisadoras como Secanecchia (2012); Ishida (2014); Borges (2015), mencionadas no quadro 1 desta dissertação.

Quadro 4 -Cidadania dos bebês e crianças pequenas de zero a três anos

Dissertação de Mestrado (NEGRI)	Sujeito	Cidadania NEGRI	Cidadania entrevistada/ pesquisadora	Cidadania responsabilidade/ desafio nas dissertações
Ishida (2014)	Bebês	Para garantir cidadania é preciso reconhecer direitos para esta etapa da vida	Direito à qualidade de vida	Atribuição a ser defendida pela agente comunitária de saúde (ACS), conforme orientação Ministério da Saúde.
Borges (2015)	Bebês e criança pequena de até 3 anos;		A gestão democrática mediadora da cidadania	A direção do Centro de Educação Infantil (CEI) através da gestão democrática para construir a cidadania.
Secanecchia (2011)	Crianças de zero a três		Educação e cuidado no âmbito privado	A ameaça à cidadania

Elaborado pela autora.

Fonte: Secanecchia (2011); Ishida (2014); Borges (2015)

As pesquisadoras abordaram, em suas dissertações de mestrado orientadas pelo NEGRI, entrevistas com atores sociais, com atuação profissional nas áreas da educação e saúde.

A cidadania foi analisada pelas pesquisadoras, a partir dos discursos das entrevistadas que analisaram discursos de diretoras de CEI, agentes comunitárias de saúde e docentes do ensino superior que, assim como nesta dissertação, parte das concepções teóricas segundo J.B.Thompson (2011). que estuda as formas simbólicas, discursos recebidos, interpretados e que se modificam de um indivíduo para o outro.

Através do recurso de busca de palavras do programa Word, buscou-se o termo cidadania no corpo das dissertações - com exceção da introdução, anexos, bibliografia. A maioria dos textos consultados pelas pesquisadoras para subsidiar os argumentos e reflexões no campo da cidadania são de autoria de Fúlvia Rosemberg (1984, 2006, 2009,2012), além de Jens Qvortrup (2010).

A legislação mencionada nos anos 1980 se restringiu à Constituição Federal. Nos anos 1990: Estatuto da Criança e Adolescente, Lei Nacional de Diretrizes e Bases, Política da Educação Infantil, Portaria sobre Normas e Diretrizes Pedagógicas e o Referencial Curricular para a educação infantil.

A maioria das autoras mencionou cidadania para se referir às crianças pequenas e bebês. Ishida (2014) mostrou que a cidadania surge da responsabilidade das Agentes Comunitárias de Saúde na defesa da qualidade de vida, enquanto Borges (2015) defendeu a construção de cidadania por meio da gestão democrática pelas diretoras do Centro de Educação Infantil e Secanecchia (2011) indicou a educação e cuidado no âmbito privado como uma ameaça para a cidadania.

Borges (2015) chamou de cidadania real, conforme Qvortrup (2010), para designar as experiências vivenciadas pelas crianças no cotidiano e a valorização da infância como categoria. Borges (2016) também fez uso de uma resolução expedida pelo Conselho Nacional de Educação:

Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (PARECER CNE/CEB nº 20/2009; BRASIL, RESOLUÇÃO/CEB nº 5/2009).

O enfoque Estrutural ou Sociologia Estrutural da Infância, orientado pelas macro-análises nas relações sociais da infância, vem promovendo estudos que ajudaram a compreender como crianças podem ser afetadas pelas transações resultantes das relações internacionais, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) no Tratado de Maastrich⁸, segundo Qvortrup (2011). A pesquisa produzida por Torres (2013) trouxe importantes reflexões sobre a perspectiva estrutural de análise. O NEGRI assumiu uma relação de aproximação com o enfoque estrutural bem como a presente dissertação.

No artigo *As nove teses sobre a infância como um fenômeno social*, produzido por Qvortrup (2011), a inserção das crianças no mundo social e o reconhecimento como atores sociais em dimensões políticas e nas pesquisas foi abordada sem desconsiderar as contribuições do desenvolvimento infantil:

[...] faz parte dos relatórios da pesquisa pioneira e tem como objetivo apresentar as principais ideias que formulam o novo paradigma dos

⁸Disponível em:

http://europa.eu/legislation_summaries/institutional_affairs/treaties/treaties_maastricht_pt.htm é um tratado da união europeia que incluiu a união econômica e monetária, a cidadania e o poder do parlamento europeu. Acesso em: fev/2015

Estudos Sociais da Infância, constituindo-se como fundamento teórico dos estudos e das pesquisas posteriores do campo (QVORTRUP, 2011, p.200)

A primeira tese defende a infância como uma categoria individual da criança, uma forma individual particular que passa a ser equivalente ao conceito de classe, relacionada à subordinação.

O quadro ordinário da vida das crianças no contexto de uma vida majoritariamente urbana não é frequentemente levado em conta. A infância de qualquer tipo permaneceu por muito tempo invisível. Pouco a pouco os pesquisadores passam a dispor de dados. A criança sempre foi um esquecido das estatísticas. Pela primeira vez, em 2004, o ministro da cultura francesa publicou um recenseamento das práticas culturais das crianças de 6 a 14 anos, o que é muito revelador (SIROTA, 2011, p.571).

A segunda tese afirma que a independência da infância está em persistir e passou a ser defendida como uma categoria na estrutura social e não depender das crianças que por ela passam. O lugar da infância na sociedade passou a incluir a classe social, gênero, etnia que, gradativamente, ganharam status entre as categorias clássicas nos Estudos Sociais da Infância, de acordo com Qvortrup (2011).

A terceira tese defende as diversas concepções de infância que advogam e colaboram com uma ideia de criança como um indivíduo histórico.

A partir da convenção internacional dos direitos da criança, e de outra parte, do lado da biologia e da bioética, como a constituição do surgimento do “bebê de proveta” muda nosso olhar sobre o estatuto da criança. As disciplinas afins como a filosofia e política têm também trabalhado muito estas questões, seja em termos da criança como nosso “igual paradoxal” ou “da criança desejada”. Reunir estes trabalhos e tentar dar um olhar articulado é, portanto, um desafio (SIROTA, 2011, p.570).

Quarta tese o autor abordou a influência das crianças no campo econômico e social, os planos e projetos dos pais, e como as crianças são influenciadas por estes.

Quinta tese o reconhecimento das crianças como inventivas e participativas. Prado (2014) defendeu que as crianças, ao interferirem na construção do mundo, passam a desconstruir a criança como uma máquina que pode ser programada.

Sexta tese tal como outros grupos (homens, mulheres, idosos), defende que os bebês e as crianças podem ser afetados por uma ação social, política, econômica como o desemprego e renda.

Na visão ocidental usual, bebês aparentam ser as criaturas mais dependentes e que apresentam menos iniciativa entre humanos. Se em outros lugares são considerados responsáveis por suas ações, mesmo quando dependem de outras pessoas, esse seria um importante registro na questão da agência (GOTTLIEB, 2009, p.10).

A sétima tese problematiza a inclusão de bebês e crianças nos dados. O poder público demanda dados estritamente necessários e não inclui as crianças abaixo de três anos no seu planejamento e terminam por cooperar com a invisibilidade das crianças dependentes dos pais. O status de dependente não é compatível com o interesse da criança e existe a necessidade de substituir a ideia de família como variável para estudos.

A oitava tese ganha destaque por abordar a ideologia da familiarização no qual a criança fica a cargo exclusivo da família. Como consequência, as crianças não são atendidas por um padrão básico que reconheça as diferenças entre famílias e as diferentes composições não incluem, por exemplo, as famílias com bebês e crianças pequenas e as famílias que não têm filhos.

A contribuição das crianças para uma dinâmica econômica vem sendo analisada em virtude da falta de garantia de acesso a determinados recursos, ou mesmo direito da criança pequena ser reconhecida como membro da família. A ideologia familiarista tem estreita ligação com uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças, presente nas reflexões de Rosemberg (2006); Saviola (2010); Torres (2013); Alanem (2010).

Janet Fink (2001apud ALANEM 2010) destaca três importantes reflexões sobre a política familiar: A invisibilidade das crianças mantém incompreendidas as mudanças que ocorrem nas crianças e como as mesmas podem afetar as famílias; a falta de estudos sobre a dependência, especialmente a relação adulto-criança (parentalidade) e o impacto na construção dos direitos e responsabilidades para criança; finalmente a crença nas necessidades das crianças e como são satisfeitas ao atender a família denominada de familiarização.

Segundo Qvortrup (2011), os três argumentos que vêm aos poucos conduzindo a sociedade, a assumir a responsabilidade pelas crianças no âmbito moral e do direito serão descritos a seguir.

O argumento moral prevê o estabelecimento de um padrão básico para crianças e suas famílias, equivalente ao reconhecido por casais sem crianças.

O argumento do direito defende que as crianças contribuem com a sociedade, legitimando a solicitação de recursos a serem destinados ao grupo como garantia que seus pais sejam compensados de suas contribuições. Quanto ao argumento sobre o interesse que a sociedade tem pelas crianças no campo da responsabilidade que assumem sobre elas, o destaque está na sociedade e o significativo interesse não como crianças, mas como membros de uma próxima geração.

Neste, caso quanto mais investimento no capital humano — pobre — mais chances de que estes sujeitos ascendam socialmente rompendo com a condição em que vivem. Essa defesa desconsidera as transformações no mundo do trabalho, considerando “natural” o ingresso desses futuros jovens na precarização e na subcontratação (REHEN; FALEIROS, 2013, p.704).

Nona tese o termo criança como uma metáfora, que figura no grupo minoritário e que comumente é utilizado para nomear diferentes grupos que não têm acesso a um tratamento igualitário. A infância ou as crianças ocupam um lugar em desvantagem com outros, no caso os adultos. O paternalismo como uma “estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização” (QVORTRUP, 2011, p.210).

A urgência está em pesquisar as crianças em suas vivências cotidianas. Para Qvortrup (2011) a inclusão da infância como um passo imprescindível serve para compreender as crianças com mais seriedade.

Assim como a cidadania real está ainda esperando as crianças, precisamos de um pontapé inicial para que elas possam ter ao menos um tipo de cidadania científica (QVORTRUP, 2011, p. 211).

Os pressupostos elaborados por James e Prout (1990 apud MONTADON 2001) compilaram os principais aspectos na esfera da pesquisa.

A infância passou a ser reconhecida como uma construção social e como uma variável social assim como classe, gênero, raça/etnia. Os métodos etnográficos foram reconhecidos como úteis para estudar essa etapa da vida.

1.2 - As tensões do campo

Na construção um novo paradigma, James e Prout (2001) elaboraram proposições ligadas à infância como uma construção social, uma variável tal como a classe social, sexo ou cor/raça.

No artigo, *Reconsiderando a nova Sociologia da Infância*, de autoria de Prout (2010), o mesmo problematizou o lugar da infância.

A primeira dicotomia, associada à compreensão sobre as crianças como atores sociais, em oposição a outros atores diz respeito à “[...] considerar que as crianças realmente têm uma determinada ação e que cabe ao pesquisador sair a campo e descobri-la” (PROUT, 2010, p.734).

A segunda dicotomia é a infância como construção social *versus* infância entendida como natural. A Sociologia da Infância se opõe ao discurso das Ciências Biológicas e Médicas que defende o modelo de criança/infância universal e naturalizante. Para Prout (2010), a defesa do caráter híbrido, por se tratar de uma tarefa complexa de definir, valorizou a interdisciplinaridade.

As produções do NEGRI apontaram que o hibridismo pode se aproximar de teorias com pressupostos metateóricos antagônicos.

A terceira dicotomia é o ser *versus* o devir na infância. Alguns autores da Sociologia da Infância, segundo Prout (2010), vêm discutindo o fato de a criança ser considerada simultaneamente como ser e devir e, dessa forma, equivale à concepção de criança como um sujeito de direito e ser em formação.

Ao pensar nas crianças e adultos como seres incompletos e dependentes inseridos em um permanente processo de transformação,

[...] não deveriam, de antemão, inscrever um conjunto de dicotomias no campo e, sim, observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada (PROUT, 2010, p. 739).

A primeira tensão apontada por Rosemberg (2010), de caráter epistemológico, foi o conceito de infância contemporânea. A autora indagou se pertence à categoria descritiva ou analítica?

Rosemberg pautou como uma tensão a possibilidade de “integrar as relações de idade na compreensão de arranjos políticos e jurídicos nacionais e supranacionais?” (2010, p. 695)

Nos Estudos Sociais da Infância a segunda tensão para Rosemberg (2003) está ligado ao termo criança e filho têm sido evocados e no presente trabalho a esfera familiar.

Assim, parece ocorrer um deslizamento do sentido de criança para filho (a), particularmente nas línguas que não diferenciam puer de filius. É como se a generosidade de pais e mães pelo/a filho/a se expandisse “naturalmente” para toda e qualquer criança: por amar meu/minha filho/a teria o dom de amar as crianças, quaisquer crianças. Ao subsumir, no entanto, a criança no filho, circunscreve-se a infância à esfera do privado, da família, da casa e das relações interpessoais (ROSEMBERG, 2012, p. 27).

Atores sociais implicados podem fazer novas perguntas se articular e cooperar para a construção da visibilidade dos bebês e crianças pequenas, em detrimento do que se apresentou em seu estudo: “as crianças em idade escolar tem sido priorizadas, relegando os bebês e seu atendimento em segunda ordem” (SECANECCHIA, 2011, p. 29).

A separação entre o mundo das crianças e a postura paternalista tende a acentuar a dependência,

[...] favorecem uma efetiva menorização das crianças, potenciam a assimetria de poderes nas relações intergeracionais e constituem fortes constrangimentos de exercício de uma vida social plena pelas crianças (SARMENTO, 2005, p. 369).

As tensões captadas nos trabalhos de Secanecchia (2011), Ishida (2014) e Borges (2015) serão abordadas no quadro 5.

Quadro 5-Tensões específicas por atores sociais

Borges (2015)	Secanecchia (2011)	Tensões defendidas por Rosenberg (2012)
Os discursos proferidos por essas protagonistas, dada à posição privilegiada que ocupam na arena de debates, podem contribuir para a manutenção ou superação dos bebês e das creches em posição de subalternidade em relação a outras idades e a outras etapas da Educação. (BORGES, 2015, p.44)	As pedagogas entrevistadas ocupam um lugar privilegiado no campo dos debates “podem contribuir tanto para avanços, quanto para manutenção do status quo no cenário de políticas públicas voltadas à pequena infância”. (SECANECCHIA, 2011, p.29)	Criança (puer) e filho (filius)
Quanto menor a criança, considerando a criança como um ser biologicamente dependente do adulto, seus direitos de proteção são vistos com maior ênfase em detrimento de seus direitos de participação. (BORGES, 2015, p.42)	A inserção dos bebês nos novos paradigmas da Sociologia da Infância, “como transpor a condição de ator social a uma pessoa antes de a sociedade decodificar sua fala?”. (SECANECCHIA, 2011, p.28)	Delimitação das idades (faixa etária) não parece ter encontrado consenso

Quadro elaborado pela autora.

Fonte: Borges (2015), Secanecchia (2011) e Rosenberg (2012)

A criança pequena no presente passa a ser vista como um ator social. Existe uma reinterpretação da educação e um desafio de romper com a visão adulta, de forma a produzir novos conhecimentos sobre as crianças pequenas que possam explicar a infância de forma diferente de como foi produzido e compartilhado com outros adultos. (MUÑOZ, 2006).

As reflexões elaboradas por Qvortrup (2011) são compatíveis com a produção desenvolvida pelo NEGRI, à medida que reafirma a maneira que a invisibilidade pode afetar e impedir o acesso aos direitos sociais, no campo da educação e no cuidado de bebês e crianças pequenas de até 3 anos. (BORGES, 2015). O mundo dos bebês, a paparicação por parte dos adultos aos bebês e a moralização imposta às crianças, através da educação, foi uma importante reflexão proposta pelo historiador Philippe Áries, de acordo com Prado (2014).

A visão da criança como devir foi problematizada em diferentes estudos como uma tensão do campo, segundo Prout (2010), e nas produções

mais recentes do NEGRI por Silva (2014); Reis (2014); Borges (2015) e Santos (2015).

O reconhecimento das crianças pequenas como um grupo social, político e econômico provocou uma revisão das teorias. A defesa da infância como uma construção social passou a ser pautada por diversos autores, entre os quais, James e Prout (2001).

Prevalece uma naturalização das crianças pequenas na esfera familiar, mesmo na contemporaneidade. Os bebês e as crianças pequenas, quando desconsiderados nos discursos proferidos por pessoas que atuam em posição privilegiada, passam a cooperar para a manutenção ou superação da posição de subalternidade.

O aporte teórico que analisa os discursos, segundo o estudo da Ideologia, estuda as formas simbólicas, “ações, falas, imagens e textos produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles” (THOMPSON, 2011, p.79).

1.3 - Ideologia

A segunda parte do capítulo aborda os estudos da ideologia e o método da hermenêutica da profundidade (HP), desenvolvidos por John B. Thompson (2011). O autor defende como ação indispensável à interpretação das formas simbólicas; os estudos da ideologia permitem investigar o sentido dos discursos proferidos por conselheiras de direito e interpretar de que forma os mesmos podem servir ou não para manter relações assimétricas de poder em um determinado contexto.

Thompson é o autor do livro intitulado “Ideologia⁹ e Cultura moderna – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa” e embasou estudos sobre ideologia, em análises críticos a partir de Destutt de Tracy e, principalmente, de Karl Marx. Abordou a maneira que as relações assimétricas de poder por meio de pressupostos próprios: “a formulação que irei oferecer é uma contribuição a essa história e não uma tentativa de encerrá-la” (THOMPSON, 2011, p.72).

⁹ John B. Thompson publicou obras traduzidas pela editora Vozes: Ideologia e cultura moderna; Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa; A mídia e a modernidade – uma teoria social da mídia.

A ideologia na Psicologia Social foi abordada por autoras como Silvia Lane (2006) e Maritza Montero (2006) e é considerado um estudo de inegável relevância para a Psicologia Social. As relações de poder e as condições disponíveis para que indivíduos possam desenvolver seu potencial crítico e a forma como as pessoas são afetadas negativamente pelas instituições foi à dimensão abordada por Silvia Lane (2006) em suas produções.

A compreensão sobre a ideologia é essencial, para, e, por, ser determinada e determinar comportamentos sociais que constituem o indivíduo, segundo a autora. À Psicologia Social coube a tarefa de reconhecer os fatos e teorias como indissociáveis, relativizar a ciência como produção histórica e desconsiderar a concepção de neutralidade, localizando o discurso como uma produção em determinadas condições históricas e sociais, que está localizado em meio aos conteúdos ideológicos e contradições que comprometem o encontro entre a teoria e a prática na Psicologia Social.

A teoria da ideologia é um conceito polissêmico, concebido com uma multiplicidade de significados ao longo da história. O termo foi usado pelo filósofo francês Destutt de Tracy, inspirado pelo iluminismo e por estudiosos, chamados de ideólogos, que valorizavam o conhecimento científico baseado em fatos e experimentação, além de se posicionarem contrários aos estudos desenvolvidos pela metafísica, teologia e monarquia. Entre os ideólogos franceses estavam Voltaire¹⁰, Paul Heinrich Dietrich entre outros; Especialmente Étienne Bonnot de Condillac, que desenvolveu um estudo sobre as sensações, pesquisa que interessou De Tracy, Thompson (2011).

Juntamente com o médico Cabanis, com De Gerando e Volney, Destutt de Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Elabora uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas ideias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória) (CHAUÍ, 2008, p.27).

Os estudos produzidos por De Tracy e pelos ideólogos aproximaram o grupo, do republicanismo. A ideologia, para De Tracy, se tratava de uma ciência primeira relacionada com todo conhecimento científico e com as ideias. A ideologia passou a ser base para todas as ciências.

¹⁰François-Marie Arouet

[...] ela seria, também, a base da gramática, da lógica, da educação, da moralidade e, finalmente, 'a maior de todas as artes, isto é, arte de regular a sociedade de tal modo que o ser humano encontraria ali o maior auxílio possível e, ao mesmo tempo, o menor desprazer de sua existência (THOMPSON, 2011, p.45).

Assim que foi libertado da prisão durante o Terror Jacobino (1792-1794), De Tracy foi nomeado como responsável pelo curso sobre sensações e ideias no Instituto Nacional, em 1796, ligado a Ciências Morais e Políticas. Após o golpe de estado, denominado Dezoito Brumário, Napoleão Bonaparte, no ano de 1799, se tornou o primeiro Cônsul da França e apoiou os ideólogos. Com o passar dos anos, Bonaparte passou a depreciar o termo ideologia e relacioná-lo a uma ideia abstrata, ilusória, associada a diversos tipos de pensamentos, religiosos e políticos, distorcendo o sentido atribuído pelos iluministas. De Tracy¹¹ retomou seu prestígio somente após a renúncia de Napoleão, em 1814, e o termo ideologia foi abalado bem como sua ligação com a ciência superior (THOMPSON, 2011).

Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e as lições da história (CHAUI, 2008, p. 29-30).

Thompson (2011) deu ênfase a reflexões como as ideias e o real: “Com Marx, o conceito adquiriu um novo status como instrumental crítico e como componente essencial de um novo sistema teórico” (THOMPSON, 2011, p.49).

Para Thompson (2011) a ideologia apareceu nas obras de Marx em momentos distintos e, conseqüentemente, ocupou diferentes posições. O autor defende que a ideologia para Marx assumiu uma posição central na história do adensamento das ideias e passou a ser responsável por uma visão singular do mundo histórico a partir da análise de suas obras como: A ideologia Alemã (1845); Uma contribuição á critica da economia política (1859); Manifesto do Partido Comunista (1848), produzidas por Marx e Engels.

¹¹De Tracy estudou o pensamento, sentimento, memória, julgamento, hábito, movimento, vontade etc e publicou quatro volumes de suas obras denominadas *Éléments d'Idéologie* entre 1803 e 1815.

[...]ao estudar a ideologia, podemos nos interessar pelas maneiras como o sentido mantém as relações de dominação de classe, mas devemos, também, interessar-nos por outros tipos de dominação, tais como as relações sociais estruturadas entre homens e mulheres, entre um grupo étnico e outro, ou entre estados-nação hegemônicos e outros estados-nação localizados à margem do sistema global (THOMPSON, 2011,p.78).

As divergências encontradas nas obras ajudaram a elaborar as concepções polêmica, epifenomênica e latente, elaboradas por Thompson (2011).

A concepção epifenomênica deixou de ser uma crítica aos hegelianos para abordar a estrutura social. Nas obras de Marx e Engels as forças materiais e econômicas foram defendidas como um inevitável movimento da história. Pela primeira vez, que ofereceria aos proletários uma perspectiva de suas condições reais de vida, através de uma aliança com ideólogos burgueses passariam a ser proletários e, juntos, assistiriam aos proletários assumirem o lugar de precursores de um novo tempo,

A ideologia, de acordo com a concepção epifenomênica, é um sistema de ideias que expressa os interesses da classe dominante, mas que representa relações de classe de uma forma ilusória (THOMPSON, 2011, p.54).

A concepção polêmica defende a independência do pensamento não considerou a realidade material. O trabalho mental, ao ser reconhecido como autônomo, deixou de lado as condições sócio-históricas, produzindo um efeito irreal de autonomia. Feurbach, Bauer e Stirner foram comparados aos jovens hegelianos por Marx e Engels, no livro Ideologia Alemã, acusados de equipararem as ideias às prisões e promoverem uma reflexão onde prevalecia uma luta de ideias contra ideias.

Ideologia, nesse sentido é uma doutrina teórica e uma atividade que olha erroneamente as ideias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica (THOMPSON, 2011 p.51).

A concepção latente de ideologia reafirma o papel da história e a maneira que as situações conhecidas podem favorecer a permanência do passado em oposição às mudanças. O passado, nessa definição é constituído

de formas simbólicas e desempenha um papel ativo e fundamental chamado de dimensão simbólica da vida social,

[...] é uma concepção que afasta nossa atenção de ideias abstratas de doutrinas filosóficas e teóricas concentrando nossa atenção, ao invés disso nas maneiras como os símbolos são usados e transformados em determinados contextos sociais (THOMPSON, 2011, p.62).

As imagens do passado poderiam ser perduradas, transformadas e reaparecerem em momentos decisivos. Da mesma forma os costumes, tradições, símbolos e slogans remetem à continuidade do passado. Para Thompson, a narração de Marx sobre o golpe de estado de Luiz Bonaparte fez referência às relações econômicas, como a impotência diante da transformação de uma realidade em tempo de crise.

A ideologia é um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classes e desviam da busca coletiva de mudança social (THOMPSON, 2011, p.58).

As relações de poder são evidenciadas pelo rigor da análise, pela investigação e interpretação da maneira que as formas simbólicas e as inter-relações entre sentido e poder,

Ela está nas maneiras como o sentido é mobilizado, no mundo social, e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder. Deixem-me definir este enfoque mais detalhadamente: estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 2011, p.75-76).

Para identificar, se e como podem ser ou não ideológicas as formas simbólicas, é preciso realizar uma análise sócio-histórica, incluindo os contextos da vida cotidiana que promovem uma visão ampliada sobre o modo que as formas simbólicas são empregadas, colocando-as no plano real, como constitutivas de nossas sociedades.

A complexidade do uso do termo ideologia se justifica em virtude dos seus múltiplos significados e do caráter negativo e neutro, diz Maritza Monteiro (2006).

O caráter neutro se diferencia do sentido negativo, por não precisar ser combatida (MONTEIRO, 2006). Na concepção neutra, “a ideologia pode ser uma arma para a vitória, mas não para um vencedor específico, pois ela é, em princípio, acessível a qualquer combatente que tenha recursos e habilidades de adquiri-la e empregá-la. (THOMPSON, 2011, p. 73).

Lênin e Lukács, que precederam Marx, atribuíram à ideologia o sentido neutro e eliminaram as características assimétricas,

Embora Lênin e Lukács enfatizassem que ideologia não é, necessariamente, produzida pelo proletariado no decorrer dos acontecimentos, eles, contudo, enfatizaram a importância de elaborar e difundir tal ideologia a fim de superar obstáculos à revolução (THOMPSON, 2011, p. 64).

O conflito entre o caráter neutro e negativo do termo definiu:

As duas conotações entram em contradição, reduzindo muitas vezes o discurso psicológico a um feixe de incoerências ou mesmo privando o termo de sua significação (MONTEIRO, 2006, p. 85).

O caráter negativo é associado à ideia de consciência falseada ou de uma realidade distorcida,

[...] de tal maneira que as causas reais de um fenômeno escapam ao seu conhecimento sendo substituídas por outras explicações, convenientes aos interesses de determinados grupos de poder, detentores dos meios de produção (MONTEIRO, 2006, p.85).

Na tentativa de dissociar a passividade dos trabalhadores, mulheres ou cidadãos do Terceiro Mundo, ou mesmo, sujeitos tidos como mais facilmente influenciáveis, a autora propõe outra visão: “A ideologia tampouco é algo que se produz em alguma longínqua esfera macrossocial e que recai sobre os indivíduos como uma pesada e envolvente camada” (MONTEIRO, 2006, p. 86).

Para Thompson (2011), a negatividade do termo é uma ideia considerada abstrata, impraticável, errônea ou ilusória, que atende aos interesses dominantes ou sustenta relações de dominação.

As teorias sociais e políticas contemporâneas, elaboradas por Althusser e Poulantzas, ajudaram a compor os pressupostos teóricos,

chamados de teoria geral da reprodução social que atribuem a organização e funcionamento do poder público à ideologia. A defesa da existência de certos valores e crenças amplamente aceitos e confirmados foi defendida pela teoria consensual central.

Pelo contrário, os membros da sociedade têm um ativo papel na sua produção e reprodução. São objetivos e sujeitos da mesma e não devem ser considerados como entes passivos, senão como dinâmicos agentes produtores, transmissores, modificadores, contestadores e refutadores da ideologia (MONTEIRO, 2006, p.86).

Thompson (2011) considerou um exagero a importância atribuída aos valores e crenças partilhados. Abordou a teoria consensual diferenciada: “é um consenso entre um conjunto de valores e crenças específicos de determinado papel, de um lado, e os valores e crenças dos indivíduos que ocupam esse papel ou posição, de outro lado” (THOMPSON, 2011, p.120).

Tanto a teoria consensual da reprodução social como a diferenciada estão amparadas em um consenso, sem levar em conta a capacidade dos agentes humanos de se distanciar de processos sociais. O autor chama a atenção justamente para o que foi desprezado pela teoria “em termos de valores e crenças e ambas menosprezam a prevalência e a importância do dissenso e do desacordo, do ceticismo e do cinismo, da contestação e do conflito” (THOMPSON, 2011, p. 122).

[...] podemos reorientar o estudo da ideologia para as múltiplas e diferentes maneiras como as formas simbólicas foram usadas, e continuam a serviço do poder, dentro das sociedades ocidentais modernas ou dos contextos sociais situados em diferentes pontos no tempo ou no espaço (THOMPSON, 2011, p. 119).

As formas simbólicas atuam de maneira complexa e levam em conta o lugar que determinadas pessoas ocupam na ordem social; por isso valoriza os contextos e a forma como são produzidas, recebidas e servem para estabelecer ou manter relações de dominação e problematiza a forma de reprodução ideológica: “a reprodução da ordem social não exige um consenso subjacente profundo a respeito dos valores e crenças, desde que haja um dissenso suficiente para prevenir a formação de um movimento efetivo de oposição” (THOMPSON, 2011, p.122).

Os modos de operação da ideologia, ou seja, o sentido, servem para estabelecer e sustentar as relações de dominação. E atuam a partir de estratégias, através dos discursos que integram a esfera composta por falas, imagens, textos.

[...]a maneira que um discurso é interpretado por indivíduos particulares, sua percepção como um discurso e o peso a ele atribuído estão condicionados ao fato de que essas palavras foram expressas por esse indivíduo, nessa ocasião, nesse ambiente, e de que são transmitidas por esse meio (THOMPSON, 2011, p. 192).

Os modos pelo qual as formas simbólicas operam e reafirmam situações existentes por meio da legitimação, unificação e reificação:

- Legitimação: Opera por meio de fundamentos tradicionais, racionais e carismáticos, ligadas a um processo de racionalização.
- Unificação: Criação de uma unidade identitária que suprime as diferenças tal como a linguagem única e as linguagens padronizadas, símbolos nacionais, bandeiras ou hinos.
- Reificação: Estabelecidas e sustentadas por situações transitórias, históricas reconhecidas como naturais e permanentes.

A operação das formas por meio da distorção chamada de dissimulação e fragmentação:

- Dissimulação: oculta uma situação que é negada ou obscurecida.
- Fragmentação: caracterizada pelas diferenças e divisões entre pessoas ou grupos e acentuadas por meio da diferenciação ou da criação de um inimigo representado como algo ruim.

As estratégias descritas no quadro 6 não podem ser consideradas ideológicas, somente em situações particulares, mas é necessário para o autor identificar os modos de operação da ideologia e estratégias que podem favorecer a compreensão entre o sentido e poder na vida social. O quadro abaixo ilustra as diversas formas com que a ideologia pode operar. (THOMPSON, 2011).

LEGITIMAÇÃO	As formas de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas ao se apresentarem como legítimas e podem se valer de fundamentos tradicionais, racionais e carismáticos. A construção de uma cadeia de argumentos para obter apoio (racionalização).
DISSIMULAÇÃO	As relações de dominação se constituem através do ocultamento da situação que é ocultada, negada e até mesmo obscurecida. Exemplo: quando Luiz Bonaparte reativou a tradição ao se apresentar como herdeiro de Napoleão.
UNIFICAÇÃO	Relações de dominação organizada pela criação de uma unidade identitária que suprime as diferenças. Exemplo uma linguagem única, embora seja um grupo com diversas linguagens (padronização) ou simbolização nacional (bandeiras, hinos).
FRAGMENTAÇÃO	Quando as diferenças e divisões entre pessoas ou grupos sejam através da diferenciação ou com a criação de um inimigo, considerado mau (expurgo do outro). Exemplo: judeus e comunistas.
REIFICAÇÃO	Relações de dominação estabelecidas e sustentadas por situações transitórias, históricas. São tidas como naturais permanentes e atemporais.

Fonte: Qvortrup (2011).

1.4- Método: Hermenêutica da Profundidade

A hermenêutica da profundidade (HP) consiste na interpretação dos discursos das entrevistadas sobre educação e cuidado de crianças pequenas.

O enfoque da HP para Thompson (2011) integra o processo de interpretação do campo-objeto, juntamente com o mundo sócio-histórico no qual, estão localizados os discursos denominados formas simbólicas. O campo-sujeito está relacionado à interpretação, elaborada pelas pessoas no cotidiano, na tentativa de compreender o que acontece ao seu redor.

A Hermenêutica de Profundidade (HP) parte dos estudos da Grécia Antiga, desenvolvida ao longo de dois milênios e modificada por filósofos que estudaram as formas simbólicas. O tempo e a história encontraram um lugar no caminho metodológico trilhado por filósofos como Wilhelm Dilthey (1811 - 1913, França), Heidegger (1889 - 1976, Alemanha), Hans-Georg Gadamer (1900 - 2002, Alemanha) e Paul Ricoeur (1913 - 2005, França). Gadamer consolidou o campo da pesquisa social ao repensar as condições sócio-históricas e “nas coisas análogas a textos, são produzidos e recebidos”. (THOMPSON, 2011, p.362).

Especialmente Heidegger e Gadamer cooperaram, reconhecendo a interpretação como uma atividade realizada por seres humanos e como um processo que também é parte da história. O exemplo fornecido por Thompson (2011) é uma pesquisa de opinião que pode afetar os participantes ou mesmo os estudos sobre desigualdades e podem gerar novas mobilizações, afetando o curso da história. O reconhecimento da ação dos seres humanos no mundo sócio-histórico é considerado ativo e não apenas uma mera observação. O processo de compreensão e interpretação das formas simbólicas não se restringe à ação dos analistas e por já ser um campo interpretado, a função dos analistas é reinterpretá-lo.

A HP é assumida como “um referencial teórico metodológico geral, dentro do qual alguns métodos podem ser situados e ligados entre si.” (THOMPSON, 2011, p.356). A interpretação e a compreensão dos estudos devem ocupar o lugar de uma dimensão metodológica complementar às pesquisas formais, sem ser dispensável. Não se trata de atacar o positivismo no século XIX, ou relegar a produção de estudos estatísticos e análises formais, mas sim oferecer um enfoque parcial no caso das formas simbólicas.

A metodologia adotada por J.B.Thompson prevê a interpretação da doxa: “uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social” (THOMPSON, 2011, p.364).

O filósofo britânico Ludwig Joseph Johann Wittgenstein (1889 - 1951) restringiu a análise à interpretação da doxa. O mesmo ocorreu em diferentes segmentos da área do conhecimento como a fenomenologia desenvolvida por Husserl (1859-1938, Alemanha), Alfred Shütz (1899-1959, Viena), na etnometodologia concentrada na pesquisa empírica desenvolvida pelo sociólogo Harold Garfinkel (1917 - 2011, Estados Unidos) e Aaron Cicourel (1928, Estados Unidos). As críticas acerca do cotidiano não incluíram, por exemplo, as formas simbólicas em seu contexto histórico, “a preocupação exclusiva com a interpretação da doxa é tão enganadora como o erro de não se tomar em conta essa dimensão” (THOMPSON, 2011, p.364).

A primeira fase é a análise sócio-histórica; permite a identificação e descrição das condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção de formas simbólicas expostas, tidas como fenômenos sociais. Uma

vez contextualizadas e produzidas historicamente, as formas são veiculadas e recebidas em condições específicas. Ao circunscrever as situações a espaços-temporais, os chamados campos de interações sociais que são compostos por pessoas em determinados lugares, tempos em uma condição dinâmica. O autor demarcou como a experiência humana, mas também parte do passado. Thompson defende que a percepção acerca do passado é porque o relacionamos com o que veio antes. Apoiado na obra de Gadamer sobre a consciência histórica, Marx chamou a atenção em seu livro *O 18 Brumário de Louis Bonaparte* que, em determinados momentos da história, uma mudança social ganha força e, quando o conflito ocorre, há uma tendência de obnubilar o presente e retomar o passado. Uma familiaridade com a tradição.

Os modos de operação da ideologia, ou seja, o sentido, serve para estabelecer e sustentar as relações de dominação, Thompson (2011).

O estudo elaborado por Clifford Geertz, antropólogo avaliado por Thompson (2011) como o melhor conceito de cultura, intitulado *A interpretação das culturas*. Thompson criticou as diferentes maneiras que o conceito foi abordado na obra, à falta de consistência com que Geertz usou o termo na metodologia para se referir à interpretação, relações de poder e conflitos sociais que Thompson denominou de concepção estrutural da cultura e trata de um olhar que visualiza aspectos simbólicos dos fenômenos culturais como o fato dos mesmos estarem em determinados contextos sociais estruturados. Desta forma, o autor elaborou uma classificação relacionada à constituição das formas simbólicas, portanto para a presente dissertação, ajuda a compreender a extensão dos discursos:

Aspecto intencional: quando denominado sujeito-produtor, tenta expressar o que quer dizer para sujeito ou sujeitos, bem como a forma que o sujeito percebe a mensagem produzida. Vale dizer que o intuito não é que a análise capte exatamente o que o sujeito quis dizer e que, como um fenômeno significativo, possa também ser percebido como produzido por tal sujeito.

Aspecto convencional: constrói, produz e interpreta as formas simbólicas através das regras, códigos e convenções que integram o conhecimento geralmente tácito, compartilhado e empregado no cotidiano por mais de uma pessoa, motivo pelo qual passa a existir mais chance de haver intervenções.

Aspecto estrutural: os seus elementos se colocam de uma maneira articulada, assim é possível analisar os elementos à sua volta e suas inter-relações.

Aspecto referencial: construções podem dizer respeito, representar, referir-se a algo. Em circunstâncias específicas, figuras ou expressões podem ganhar especificidade.

Finalmente o aspecto contextual das formas simbólicas, faz parte de processos e contextos-históricos dentro e por meio dos quais são produzidas, transmitidas e reproduzidas:

[...] a maneira que um discurso é interpretado por indivíduos particulares, sua percepção como um discurso e o peso a ele atribuído estão condicionados ao fato de que essas palavras foram expressas por esses indivíduo, nessa ocasião, nesse ambiente, e de que são transmitidas por esse meio (THOMPSON, 2011, p. 192).

A segunda fase é a análise formal ou discursiva, um estudo da estrutura dos padrões da articulação e das relações das formas simbólicas compreendidas como construções significativas estruturadas. A estrutura interna da forma simbólica conta com padrões. Podem ser estudadas as maneiras como se constituem as relações e características estruturais a partir dos dados obtidos nas entrevistas, relacionados com a primeira análise, ou seja, a sócio-histórica. Para apreender os sentidos e significados das formas simbólicas é preciso contextualizar e identificar as formas simbólicas estruturadas, da forma acima colocada.

A terceira fase é a interpretação que articula a análise sócio-histórica, formal e discursiva, à luz da teoria da Ideologia e dos Estudos Sociais da Infância. Será realizada uma transcrição dos discursos e interpretação das formas simbólicas, para definir características estruturais, padrões e relações. As fases são relativas, as escolhas e definições dependem das inferências realizadas na revisão de literatura e no conteúdo a ser analisado detalhadamente, de acordo com as entrevistas realizadas.

A análise de conteúdo é um recurso no estudo qualitativo de entrevistas, para psicólogos e sociólogos, constituídos de etapas segundo Bardin (2011). A pré-análise é realizada a partir da definição do *corpus* e permite elaborar hipóteses, objetivos e os indicadores que subsidiarão a

interpretação final. A exploração do material inclui a codificação por meio das escolhas das unidades (inclusive as regras de contagem), classificação e a escolha das categorias (agregação) que ajuda na compreensão dos conteúdos e características do texto. Após a transcrição das entrevistas, e com a ajuda da teoria e do contexto sócio-histórico, será concluída a última etapa do tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

O uso sistemático da descrição do conteúdo faz parte da primeira etapa, a inferência. O procedimento intermediário que permite ou não seguir até a próxima fase, qual seja, a interpretação, a última etapa. Na fase de interpretação e reinterpretação, as descrições serão articuladas às informações desenvolvidas na análise sócio-histórica e na análise formal ou discursiva à luz dos estudos sociais sobre a infância e da teoria de ideologia de Thompson. Segundo J.B. Thompson (2011), o estudo da hermenêutica remete à interpretação contextualizada das formas simbólicas de maneira, que dá sentido às mensagens recebidas.

Capítulo 2. As políticas de educação e cuidado destinadas às crianças pequenas: contexto sócio-histórico

Para compor a atual pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico, nos sites da SCIELO, CAPES, além da produção do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) e a Biblioteca Reitora Nadir Gouvêa Kfoury, da PUC - SP. Para a pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: Conselho(s) de Direito(s) da Criança e do Adolescente; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente; CMDCA; conselheira(s) municipal (is) de direitos da criança e do adolescente, acrescidos de educação infantil, bebê(s) e creche.

Quadro 7 -Produções acadêmicas sobre CMDCA, sem relação com crianças pequenas ou bebês, educação infantil ou creche

Áreas de estudo	Artigos	Dissertações de Mestrado	Teses de Doutorado
Ciências sociais		14	
Serviço social		2	
Psicologia	1	2	1
Sociologia		4	
Saúde	1	1	
Educação	2		
Outros (direito, economia doméstica)		1	

Fonte: CAPES, PUC (dissertações de mestrado e teses de doutorado) e Scielo (artigos)

As Ciências Sociais, em número significativo, produziram dissertações de mestrado e teses de doutorado na área da Sociologia, Serviço Social e Psicologia sobre Conselhos de Direito da criança e do adolescente. Não foram identificados estudos que relacionassem a educação infantil, bebês ou crianças pequenas, nem mesmo na educação ao Conselho de Direitos.

2.1 Período que antecede a LDBEN/96: educação e cuidado para crianças pequenas de zero a três anos

Inicialmente serão apresentadas as políticas públicas, reivindicadas por mulheres ou pelo poder público, apresentados seminários, congressos e serviços que defenderam, combateram ou apoiaram o cuidado de crianças pequenas de zero a três anos, por meio de recursos financeiros públicos integral ou parcial.

Para Elizabeth Badinter, autora do livro *Um amor conquistado – O mito do amor materno*, houve um processo de construção do papel de mãe:

Pois, se um certo tipo de mulheres, pouco numerosas eram receptivas às teses rousseauianas, a convicção e aceitação teórica não iam até a colocação em prática dessas novas teorias. A tarefa exigida devia parecer ainda bem pesada às mulheres, para que se lançassem ao trabalho. Seriam necessárias várias décadas, e muitas argumentações, sermões e requisitos para que as mulheres resolvessem, por fim, a cumprir seus deveres de mãe (1980, p.152).

O poder público passou a atuar nas cidades de Paris, Lyon e Bordeaux, no fim do século XVIII, em nome do apoio às mães pobres, com intuito de reduzir a mortalidade,

Nessa época, os discursos populacionistas dos economistas e filantropos dirigiam-se prioritariamente aos homens 'responsáveis'. Se era bom convencê-los das vantagens da sobrevivência das crianças, não era tanto eles mesmos que era preciso atingir, mas as suas mulheres. Só elas podiam, pelos seus cuidados intensivos, salvar as crianças da morte demasiado frequente, prometida pelas amas de leite (BADINTER, 1980, p. 134).

No Brasil, a roda dos expostos teve a mais longa vigência, com duração de três grandes regimes, acolheram bebês recém-nascidos que antes ficavam nas ruas, bosques, lixos, portas das igrejas ou casas das famílias. Marcílio (2001) relatou que a Santa Casa de Salvador assumiu a primeira roda de expostos, mediante o pagamento de um recurso anual pelo rei, no ano de 1726. A segunda roda funcionou doze anos depois, com recursos doados por filantropos.

Para Marcílio (2001), a cidade de São Paulo viveu uma das mais elevadas taxas de abandono de bebês, antes da inserção das rodas dos expostos. O abandono dos bebês foi justificado pela falta de amor das mães que corriam risco de serem mortos pelo frio, fome ou por animais.

Marcílio (2001) chamou de infanticídio o número de mortes de bebês na cidade. Mas não foi a morte das crianças que motivou a implantação da roda dos expostos na cidade de São Paulo. O pedido do governador da Capitania de São Paulo, no ano de 1800, foi reiterado formalmente pela Sra. Luiza Catarina Xiber de Horta, esposa do governador geral da capitania paulista e pela Câmara da Cidade de São Paulo.

O custeio da roda dos expostos, no ano de 1825, foi subsidiado pela Câmara até o ano de 1830 e o funcionamento ocorreu de acordo com Marcílio

“em instalações acanhadas e pouco satisfatórias. A Câmara Municipal de São Paulo relutou em contribuir com as despesas da casa como era seu dever” (2001, p. 64). A roda dos expostos garantiu a sobrevivência de recém-nascidos que permaneciam até três anos de idade sob a tutela do poder público e tinha impacto na redução do aborto, no controle da natalidade e na honra das famílias.

O serviço incentivou a adoção de crianças e motivou pessoas interessadas a trabalhar.

Essa mesma lei foi feita também para incentivar a iniciativa particular a assumir a tarefa de criar abandonadas, liberando as municipalidades deste serviço. Com base nela, surgiram, dentro de um novo espírito filantrópico e utilitarista, algumas rodas de expostos. Quase todas essas foram de diminutas dimensões e de precárias condições para assistir os pobres pequenos enjeitados (MARCÍLIO, 2001, p. 64).

O jornal *A Mai Família*, de autoria de um médico, segundo Merice (1997), é a primeira referência de creche e tinha o interesse de orientar filhos de escravos. O destaque deve ser feito para as características do serviço: atendimento beneficente (gratuito) sem internar, mas com permanência prolongada, que atendeu bebês e crianças pequenas para mães pobres que trabalhassem fora de seu lar.

A publicação voltada para o cotidiano doméstico alcançou famílias burguesas brasileiras, especialmente donas de casa. As edições do jornal descreviam o trabalho de mulheres europeias nas indústrias, influenciando a dinâmica doméstica das famílias brasileiras (KUHLMANN, 1991).

A educação dos filhos de escravos foi pautada pelo jornal como uma ameaça ao futuro da família, após a Lei do Ventre Livre; “a creche não foi pensada para a produção de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães escravas”(ROSEMBERG, 1999, p.12).

As condições vividas pelas amas-de-leite, na maioria mulheres pobres, escravas, solteiras, casadas, sem educação formal, que residiam na cidade e assumiam os cuidados das crianças nessas instâncias deve ser evidenciado. De acordo com as pesquisas feitas por Marcílio (2001), algumas mulheres deixavam seus filhos na roda dos expostos e, depois, se ofereciam como amas-de-leite do próprio filho, passando a receber pela atividade. A Câmara da

cidade de São Paulo, até o ano 1850, registrou altos índices de abandono, mas somente algumas amas-de-leite foram pagas para cuidar de uma ou duas crianças abandonadas.

A amamentação na esfera domiciliar foi tema de debate por grupos feministas no Brasil, Europa e América Latina, que problematizaram as atividades de cuidado ofertadas às crianças, como o ato de amamentar, também como uma maneira de manter mulheres no espaço privado (URRA,2011).

Nos séculos XVIII e XIX, a Medicina Social no Brasil defendeu o aleitamento materno, mas não pautou os diferentes acessos para exercer a atividade, os acessos aos serviços de saúde (KUHLMANN, 2000).

Kuhlmann (2000) afirmou que a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, fundada no ano de 1899, no Rio de Janeiro, supervisionada por médicos¹²registrou a primeira reivindicação de mulheres que precisavam trabalhar. Foi instalada a primeira creche para filhos de operários que não tinham com quem deixar os filhos.

Segundo Freitas (2001), no fim do século XIX a Escola Normal da Praça da República atendeu crianças com idade de quatro a sete anos e adotou os fundamentos teóricos desenvolvidos por Friedrich Wilhem August Froebel, na Alemanha no ano de 1870. A educação incluiu os jogos, cantos, música, histórias e pinturas. E o termo ‘pedagógico’, baseado no sistema educacional frobeliano, foi utilizado para atrair famílias e crianças da elite, atendidas em meio turno em escolas como o Colégio Menezes Vieira (1875) no Rio de Janeiro, na cidade de São Paulo, na Escola Americana (1877) e o Jardim da Infância na Escola Caetano de Campos (1896).

Freitas (2011) admitiu que as crenças religiosas ajudaram no comportamento das crianças como anjos ou demônios, o que parece ter resultado em diferentes tratamentos entre crianças brancas e escravas,.

O chamado kindergarten foi conhecido como um paraíso, cuidadosamente iluminado. A instituição veiculou uma imagem de uma criança angelical, junto a uma mulher amorosa e abnegada, tal como uma construção romântica para Monarca (1997):

¹²Premiada nas Exposições Internacionais, em Lousiana, em 1904, na exposição Nacional no ano de 1908, em Bruxelas, em 1910.

A combinação desses dois materiais –ferro e vidro – produz uma paisagem translúcida, resplandecente e algo celestial, habitada por pequenas hordas angelicais, à época aproximadamente de 100 meninos e 100 meninas (1997, p. 120).

O discurso da época articulou a figura da criança herdeira da República às jardineiras, representantes da beleza e amorosidade. O jardim da infância associou o cultivo de plantas às crianças e a jardineira à professora. Foi inserido o sistema de divisão das séries, chamada de escola seriada (LOPES et al, 2005).

Para esse ponto de vista, cabe ao Estado exercer o papel de preceptor dos novos, subtraindo-os do âmbito do privado, familiar e afetivo e conduzindo-os para o âmbito do público, social e político. Em outras palavras, esse discurso convida os novos a herdarem o novo regime e a protagonizarem, no transcorrer de suas vidas, uma história fabular, cujo enredo deve ser a liberdade e o progresso (MONARCHA, 2001, p. 123).

A responsabilidade por crianças recém-nascidas ou por crianças com idade inferior a oito anos, pobres e com deficiência ficou a cargo do Instituto de Proteção à assistência à Infância do Brasil. O trabalho das amas de leite foi regulamentado e foram criadas maternidades, creches e jardins da infância (KUHLMANN, 2000; KRAMER, 2003).

A aliança entre a ciência, interesses econômicos e políticos na época favoreceram a formulação da chamada assistência científica (ANDRADE, 2013).

[...] formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular, difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos (KUHLMANN, 2000, p. 8).

As escolas maternais influenciaram os serviços assistenciais no Brasil e em São Paulo tinha como base a proposta de educação de Pauline Kergomard. Sua proposta valorizou o desenvolvimento e maturação. A Associação Beneficente e Instrutiva, coordenada por Anália Franco, construiu asilos para órfãos e filhos de trabalhadoras a partir de 1900, amparou mulheres e ofereceu formação profissional (KUHLMANN, 2000).

Anália Emília Franco, mulher, pedagoga e espírita, realizou um trabalho pioneiro com crianças negras e pobres em situação de rua após a Lei do Ventre Livre, Borges (2015). No século XX, no Brasil, a filantropia assumiu atribuições no campo social, político, econômico e moral. Associações como a Pérola Bygthon passaram a acolher crianças desamparadas ao mesmo tempo.(MOTT, 2001).

As ações caritativas, até então comandadas pela igreja católica, por motivo da crise econômica que abateu a Europa e, em virtude do assistencialismo, foi definido como uma ação de pessoas, organizações governamentais ou entidades da sociedade civil junto às camadas mais pobres da comunidade (MELLO, 2010).

A expansão do serviço social foi organizada em diferenteslugares: Nova York, Europa e América Latina – nos anos 1920,mediante a iniciativa de membros da burguesia, articulados à igreja católica. A filantropia cedeu gradativamente o lugar, antes ocupado por ações caritativas, à profissionalização e à técnica (YASBEK, 2008).

O interessante em todo esse desenvolvimento do projeto de criação do Serviço Social no país é que ele parecia se dar a contrapelo das diretrizes mais gerais do governo da época, ao mesmo tempo que absorvia a retórica que as expressava, como que criando uma proteção ideológica para a profissionalização feminina, ao revesti-la desse halo de continuidade da função materna (CORRÊA, 2001, p.89)

A expansão do serviço social, o profissionalismo para lidar com a pobreza, as organizações com fins filantrópicos, a consolidação das escolas maternais e dos jardins da infância, os congressos feministas ajudaram a modificar o discurso sobre as condições de trabalho para mulheres e espaços para cuidar das crianças.

As salas de asilo que funcionavam como instituição assistencial passaram a ser designadas como salas maternais, após o apoio de Kergomard, que se esforçou para dissociar a instituição do atendimento a crianças pobres. As escolas maternais, no ano de 1924, foram consideradas mais exigentes, eleitas como escolas próprias para filhos de operários e os jardins da infância foram separados para os ricos. Os jardins da infância foram avaliados como “morosos para a clientela do Brasil” (KISSIMOTO, 1988, p.58).

A reivindicação de um espaço para acolher os filhos das trabalhadoras cooperou com a saída das crianças para espaços públicos. As creches passaram a ser reivindicadas como um direito trabalhista.

Os empresários reagem de forma diferente às demandas, enquanto um grupo recrudescer, outro, formado por empresários de ideias progressistas, incorpora algumas reivindicações, dentre elas, a creche, de cunho assistencialista, para atender os filhos de operários em período integral, garantindo a frequência e a produtividade na fábrica, bem como a possível diminuição dos conflitos trabalhistas (FREITAS, 2005, p.40)

O bem-estar social, maternidade, infância, as condições para operárias e crianças na indústria têxtil foi discutida na apresentação da tese de Valentina Biosca¹³ sobre Trabalho Feminino nas Fábricas no I Congresso Internacional Feminista no ano de 1922. As comissões compostas por profissionais da assistência social e por mulheres representantes de entidades filantrópicas na área do trabalho passaram a incorporar temas tratados no Congresso que incluiu a licença maternidade, a participação das mulheres na direção e a administração de programas de assistência (MOTT, 2001).

As necessidades da mulher trabalhadora e da criança foi tratada no II Congresso Internacional Feminista (1931), organizado pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino na cidade do Rio de Janeiro (MOTT, 2001).

A criação de programas de cunho médico-sanitarista, nutricional e assistencialista no século XIX, até as primeiras décadas do século XX, focalizou a área da alimentação, higiene e saúde para a população pobre, ditadas por médicos e sanitaristas, em especial nos anos 1930 (ISHIDA, 2014).

O Ministério de Educação, criado para orientar a reformas provenientes da Constituição Brasileira (1937), designou responsabilidades aos estados e municípios em meio aos conflitos vividos no país, decorrentes da interferência norte-americana na política educacional brasileira. A mobilização em defesa da escola pública buscou responsabilizar o poder público, de modo a evitar que o financiamento da educação passasse a ser privado, sem fiscalização do Estado, traz Patto (1984).

¹³ Dicionário mulheres do Brasil 1500 a atualidade ShumaShumaker, Ériko Vital Brasil: Rio de Janeiro, editora Jorge Zahar, 2000.

Na mesma época (1935-1938), Mario de Andrade assumiu a direção do recém-criado Departamento de Cultura (DC), responsável pelos Parques Infantis, idealizados por ele (KUHLMANN, 2000).

A proposta dos Parques foi comparada a um brinquedo público e defendeu que as crianças deveriam ocupá-los: “estes espaços, imaginados como parte de um novo ‘ambiente lúdico’, assumiu contornos renovados, adaptados às necessidades da educação da criança/cidade” (FREITAS, 2001, p.264).

A equipe contratada atendeu as crianças a partir de três anos que vivenciaram a convivência com crianças de outras idades, sexo e origens diversas, com atividades voltadas para despertar interesse nas crianças, de forma que assumissem o papel de protagonistas. (FARIA, 1999).

Local apropriado para a guarda dos filhos e amamentação foram pauta de reivindicações das trabalhadoras, o que viabilizou a consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), no regime ditatorial de Getúlio Vargas. As empresas que tivessem no mínimo 30 mulheres acima de 16 anos contratadas deveriam garantir o recurso às famílias (MERICE, 1997).

A ideia de que as pessoas desfavorecidas ficavam mais vulneráveis, influência do comunismo no período da Guerra Fria, foi propagada nos manuais da Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID). A Legião Brasileira de Assistência (LBA), no ano de 1942, assumiu o apoio às famílias e aos soldados no Pós-Guerra, através do gerenciamento de projetos voluntários dedicados à maternidade e à infância. A forma integrada com a área da saúde, alimentação e educação deveria ser focalizada para crianças para prevenir a pobreza (ROSEMBERG, 2001).

Com a LBA, surge a relação entre a assistência social e o primeiro damismo, quando Getúlio Vargas atribuiu à esposa, a responsabilidade de articular pela primeira vez a benemerência do poder público, a partir do trabalho da mulher, inclusive a de elite. O poder público passou a assumir uma dupla figura bastante significativa para esta dissertação: as organizações filantrópicas articuladas à bondade da mulher governante (MESTRINER, 2008)

O estímulo ao voluntariado de mulheres juntou pessoas como a primeira dama, as amigas e o poder público. A sociedade civil contou com as

teses da igreja, dos discursos do poder público e a mediação de mulheres em diferentes instâncias da sociedade civil.

A administração das políticas de atendimento às crianças e a Comissão de Assistência Social Municipal (CASMU) assumiram a responsabilidade de orientar as creches conveniadas, organizações não-governamentais, poder público municipal de São Paulo, os convênios estabelecidos durante a industrialização nos primeiros 50 anos da cidade de São Paulo, conforme afirmam Franco (2009); Borges (2013); Mestriner (2008).

A proteção à infância e à maternidade com baixa-renda, após a extinção do CASMU, foi assumida pela Divisão de Serviço Social (DSS) no ano de 1955. A tradição assistencialista vigorou por um longo período, sem que houvesse uma preocupação com a qualidade dos serviços (SANTOS, 2007).

O Ministério da Educação e Saúde, preocupado com a capacidade de trabalho do operariado, passou a pautar as condições de vida em um estreitamento com a alimentação, saneamento básico e transporte. O CNSS se fortaleceu e fez uso, no âmbito da filantropia, de meios técnicos e da legislação e promoveu a educação e o amparo para o povo, segundo Mestriner (2008).

A questão a ser enfrentada passou a ser para as mães trabalhadoras e houve uma defesa pela retirada de crianças e adolescentes de lares perigosos ligados a doenças, dependência química ou favelas. A presença do discurso conservador religioso contra a emancipação da mulher foi problematizada pela autora e a ideia favorece o regresso da mulher ao lar e a preservação da família. Neste caso o poder público assumiu o papel de reeducar o proletariado, Mestriner (2008).

A cidade de São Paulo contava com cento e oitenta Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e duzentos e quarenta e cinco em construção nos anos 1960. Com ação estratégica, atendeu às reivindicações por creche nas regiões de moradia e no local de trabalho. Passaram a incluir a previsão dos recursos públicos destinados para financiar e manter as creches. Fizeram um mapeamento de bairros sem creches instaladas, eleição de bairros que deveriam ser desconsiderados e os que já dispunham de creches, mas o funcionamento era precário, traz Gohn (1985).

A intervenção nas famílias que moravam nas favelas foi sugerida e incentivada pelo médico Mario Altenfelder, presidente da Fundação Nacional

do Bem Estar do Menor (FUNABEM), fundada no ano de 1964¹⁴, em virtude do processo migratório e de urbanização. Em nome da proteção e vigilância, os moradores do bairro deveriam exercer controle dos jovens, em nome da Segurança Nacional (RIZZINI, 2011).

As organizações da sociedade civil atenderam a institucionalização de crianças pequenas como ação preventiva para evitar o aumento da marginalidade. As instituições católicas como confrarias, irmandades, que operavam predominantemente no cenário do amparo aos pobres e crianças, passaram a incluir os grupos laicos e espíritas, protestantes e evangélicos, inaugurando a inserção de novos segmentos religiosos (MESTRINER, 2008).

O Clube de Mães tinha o intuito de se reunir para refletir sobre a vida cotidiana, realizar atividades artesanais, fortalecer as mulheres e famílias, bem como a ressignificação do papel da mulher, que passou a ter mais autonomia e poder, dentro e fora da família, segundo Mariana e Galvão (2013).

O Plano de Assistência ao Pré-Escolar, formulado pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr), definiu parâmetros para organizar as pré-escolas de massa no país, de caráter emergencial. Uma das primeiras ações conjuntas UNICEF-DNCr foi a implantação de Clube de Mães que tinha, por finalidade, fixar e valorizar a mulher no lar, pela educação. O formato continha elementos que caracterizariam alguns dos programas desenvolvidos posteriormente, orientado por uma filosofia de assistência social baseada na participação da comunidade. Apoiava-se no trabalho voluntário de monitoras (ou dirigentes) instruídas por pessoal técnico qualificado e funcionando em locais disponíveis onde ocorresse afluência de mães, conforme Rosemberg (1992).

Em outras palavras, os clubes de mães promoveram a participação da mulher na vida comunitária, mas, ao mesmo tempo, reforçam sua permanência nos papéis tradicionais de mãe e esposa (...) refletem tanto a concepção evangélica da Teologia da Libertação, quanto os preceitos da ortodoxia católica a respeito da **família** (BARROSO, 1982, p.154).

O Clube de Mães assumiu diferentes contornos, por exemplo, priorizou o apoio aos pobres, em algumas regiões. Foi um tema defendido pela igreja

¹⁴ O Serviço Nacional de Assistência ao Menor (SAM), criado no ano de 1941, vinculado ao Ministério da Justiça e vinculado aos juizados de menores. Sua extinção foi baseada em denúncias de ser uma instituição inadequada para garantir a socialização dos adolescentes e pouco cuidadosa com a limpeza e superlotação.

católica. A zona sul se concentrou em constituir as coordenações dos clubes e adotou uma postura mais politizada por parte das mulheres:

[...] o universo ideológico dessas organizações submete os interesses das mulheres aos da igreja, enquanto instituição, dificultando a conscientização da opressão a nível da estrutura familiar, necessária, juntamente com a conscientização da condição de classe, para uma perspectiva da libertação (BARROSO, 1982, p.155).

O cuidado de crianças pequenas passou a ser defendido junto ao direito das trabalhadoras, coincidindo com a modificação na economia: um número maior de mulheres no mercado de trabalho, com reivindicações decorrentes do aumento populacional e a gradativa substituição das ações paternalistas estatais ou empresariais na cidade de São Paulo, segundo Oliveira e Ferreira (1986).

Mendonça (2008, p.93) afirmou que a ação em grupo buscou “desenvolver a personalidade das mães, com base no reconhecimento da capacidade que tem o indivíduo e o grupo de melhorarem (...)”.

Mulheres, em média com 25 anos, assumiram tarefas domésticas e o cuidado com os filhos e passaram a frequentar o Clube de Mães, composto por donas-de-casa, “(...) cuidado dos filhos, na hipótese do trabalho da mulher, sempre contou com o esquema clássico de parentes (particularmente avó e irmãos mais velhos)” (GOHN, 1985, p. 109).

O Brasil, como outros países da América Latina, integrou o grupo da denominada tese geopolítica que dividiu o mundo entre o ocidente cristão, também democrático, e o soviético comunista expansionista. Os objetivos nacionais, orquestrados pela Doutrina da Segurança Nacional (1964 a 1985), inspiraram diversas políticas e projetos desenhados para crianças e adolescentes (ROSEMBERG, 2001).

O período concentrou no setor executivo associação com capital estrangeiro. As ações assistenciais passam a ter uma função de apaziguar as condições de vida dos trabalhadores. A educação foi incluída como prioridade para garantir as metas de desenvolvimento defendidas e apoiar o projeto desenvolvimentista do país. (MESTRINER, 2008).

A primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei (LDB), lei nº 4.024/61, defendeu a educação para crianças de até 07 anos.

Não reconheceu a creche como um direito à educação para crianças de zero a três anos. O conflito de interesses privados ficou evidente quando entrou na pauta a defesa das escolas públicas., (PATTO, 1984)

O psicólogo Lourenço Filho presidiu a comissão que elaborou o anteprojeto da LDB (1966) e defendeu a escola pública e a formação de professoras especializadas nessa faixa etária, de acordo com Rafael (2011). Autor de um artigo denominado *O Jardim de Infância e a Organização Escolar*, analisou o vínculo entre as instituições pré-escolares e outros órgãos.

O termo jardim da infância se modificou ao longo da história, mencionado anteriormente e decretado como um serviço educacional para filhos de trabalhadores,(KISHIMOTO, 1988).

Até o final dos anos 60, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguindo, grosseiramente (com variações nacionais), dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins da infância, não especialmente destinados a crianças pobres (ROSEMBERG, 2002, p.32-33).

A primeira creche pública construída pela prefeitura de São Paulo foi dirigida por uma instituição social e foi custeada pelo poder público, conforme afirma Freitas (2005).

As primeiras creches municipais apareceram na década de 60, com construção e manutenção garantidas pela Prefeitura Municipal de São Paulo, mas com o gerenciamento feito por entidades particulares, responsáveis estas, também, pela orientação do trabalho junto às crianças (MARCÍLIO, 2001, p.78).

Para neutralizar a expansão do comunismo internacional e justificar a redução dos danos ocasionados pela guerra entre o ocidente cristão e o oriente comunista, a Doutrina Brasileira de Segurança (DSN) se organizou em nome da defesa do país. O manual da USAID, publicado no Brasil, defendeu uma predisposição para aderir ao comunismo que não atingia os grupos ativos economicamente e iniciou a implantação de programas em nome da cidadania, afetando os programas para combater a pobreza denominado, pelo governo militar no ano de 1964, regime de Segurança Nacional. A integração nacional e territorial, em nome da segurança nacional, ocorreu com o abuso do poder, a restrição de liberdade, prisões e torturas (ROSEMBERG, 2001).

As políticas de baixo investimento econômico, destinadas para crianças pequenas e pobres, estavam presentes bem como as ações de impacto local, adotadas por órgãos federais e internacionais para combater a pobreza.

O contexto incluiu as recomendações de organismos multilaterais como a UNICEF, UNESCO e o Banco Mundial. Os modelos informais de baixo custo foram apresentados aos países da América Latina. A Coordenação dos Programas de Desenvolvimento de Comunidade (CPDC) integrou pessoas ou regiões, via participação comunitária, por meio de “estratégias propostas para integração social e nacional de pessoas ou regiões desintegradas do processo de desenvolvimento” (ROSEMBERG, 2001, p.147).

A educação e a saúde ocupavam um lugar secundário para o Banco Mundial, mas, após a gestão de George D.Woods (1963-1968) e Robert S. MacNamara (1968-1981), os investimentos passaram a ocorrer no setor educacional com o intuito de garantir a produtividade de pessoas pobres (BUENO;FIGUEIREDO,2012).

O primeiro programa brasileiro de educação infantil de massa, implantado na segunda metade da década de 1970 pela Legião Brasileira de Assistência, denominado Projeto Casulo, definido como alternativo e informal para crianças a partir de 04 anos, superou o atendimento de 70 mil crianças, meta prevista no seu primeiro ano de funcionamento, segundo Rosenberg (2001).

A equipe de técnicos dispunha, na ocasião, da experiência com trabalho em comunidade. Assumiram a tarefa de repassar os recursos financeiros às instituições privadas e prefeituras. Desenvolveram atividades informais e as chamadas atividades alternativas para crianças de zero a seis anos (ROSEMBERG, 1997; 2001). A articulação entre o apelo à comunidade e as aptidões entendidas como naturais das mulheres para cuidar de crianças foram usadas para sustentar a política de massa destinada às crianças pequenas brasileiras.

[...]legitimando duas trajetórias de educação infantil: uma profissional, baseada em formação educacional do corpo docente, envolvendo espaços e equipamentos específicos; outra doméstica-familiar, apoiando-se nos recursos disponíveis na “comunidade” e não na profissionalização das educadoras (que receberiam apenas capacitação esporádica) (ROSEMBERG, 1999, p.17).

A creche do Varjão, no Distrito Federal, foi construída pela comunidade e assumiu a responsabilidade pela manutenção do prédio. O salário mínimo pago pelas famílias garantia o salário de mães contratadas para limpar, cozinhar e lavar a instituição e atender crianças de três meses a seis anos, diz Franco (1984).

A incorporação da contribuição da comunidade na forma de prestação de serviços tem se revelado grata aos participantes, que assumem o projeto como sendo seu, e ao Estado que vê diminuído o ônus da implantação de um equipamento social (1984, p.25).

As mães auxiliaram as professoras no Programa de Atendimento ao Pré-Escolar (PROAPE). O baixo custo foi repassado às famílias por meio do trabalho não remunerado e para garantir financiamento dos projetos, de acordo com Malta, Fulgraf e Winger (2009).

A Fundação do Bem Estar do Menor do Ceará (FEBEMCE) em Fortaleza, na cidade de Macuripe, idealizou as creches lares, chamadas de diferentes maneiras: guarderías, mães crecheiras ou mães substitutas, restritas à oferta em dinheiro, em troca de uma ajuda mútua entre mulheres. “A cada mãe substituta é delegada a responsabilidade de guarda de uma a três crianças, ou o máximo seis, incluindo as suas [...]” (FRANCO, 1984, p.21).

Uma mulher assumia os filhos de outras para que as demais cumpram a jornada de trabalho fora de casa. As despesas de manutenção deviam ser assumidas pela mãe natural ou pela instituição, em casos de comprovada necessidade. Ao dar atenção à pobreza e ao contabilizar as despesas de diferentes rubricas, denominadas custos sociais, os estudos da economia na educação cooperaram identificando o investimento feito pelas famílias e o acesso de crianças pequenas a serviços carentes de qualidade. As benfeitorias e serviços feitos pela comunidade foram assumidos como benfeitorias para o grupo atendido, mesmo se tratando de comunidades muito pobres com a ausência acentuada de recursos financeiros investidos pelo poder público (FRANCO, 1984).

As creches e serviços similares oferecidas às crianças pobres alcançaram visibilidade federal por seu caráter preventivo, com atuação local de baixo investimento e atendimento em escala, segundo Rosemberg (2002):

[...] o que redundava, geralmente, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade, sendo destinados, exatamente, a populações pobres que, da ótica de políticas afirmativas, necessitam de e têm direito a programas completos e estáveis como medidas de correção das injustiças que vêm sofrendo histórica e sistematicamente (2002, p.57).

Foi expressiva a participação das mulheres frente à mobilização na vida dos bairros da cidade de São Paulo, especificamente nos anos de 1973 a 1979, como aponta Gohn (1985).

Grupos de mulheres feministas articuladas defenderam, no ano de 1975, o Ano Internacional da Mulher., “[...] fator decisivo para o surgimento do Movimento da Luta por Creches como movimento amplo que integrava as lutas dos diferentes bairros” (ROSEMBERG; MALTA; HADDAD, 1991, p.9).

O Diagnóstico da Mulher Paulista, que defendeu o direito à creche no campus da Universidade de São Paulo (USP), foi uma das primeiras manifestações públicas por creche na cidade de São Paulo, marcantes na década de 1970 no país (BORGES, 2015).

Em São Paulo, foi oficializado, no ano de 1979, o Movimento de Luta por creches no Primeiro Congresso da Mulher Paulista, de acordo com Rosenberg (1989). A luta por creches públicas foi uma das bandeiras nos movimentos na época e, por outro lado, conforme afirma Rosenberg (2009, p.13) “[...] A crítica que se fazia era contra o conveniamento do Estado com entidades filantrópicas e assistenciais, muitas de natureza religiosa.”

Os sindicatos se organizaram ativamente nos centros urbanos e trouxeram as questões da mulher metalúrgica no 1º Congresso das Metalúrgicas de São Paulo (1979), organizado pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, o que influenciou de alguma maneira o Congresso Nacional da Categoria Metalúrgica em Poços de Caldas/MG (BARROSO, 1982). O 1º Congresso da Mulher Metalúrgica (1980) nas cidades Belo Horizonte e Contagem, no estado de Minas Gerais, foi o 1º Congresso das Metalúrgicas em São Paulo que pautou entre as reivindicações para garantir melhores condições à mulher trabalhadora, não apenas creches como lavanderias voltadas para a esfera coletiva, conforme Barroso (1982).

Outros segmentos passaram a se posicionar a favor das mulheres trabalhadoras nas indústrias químicas, farmacêuticas e até mesmo

trabalhadoras no setor bancário, jornalístico e têxtil reivindicaram e utilizaram os Congressos. A marginalização das mulheres menos politizadas e informadas e a construção vertical ou em favorecimento da legitimidade da ação sindical apontam a diversidade que encerrou a creche no âmbito sindical (BARROSO, 1982).

O Ministério da Educação no processo constituinte realizou campanhas como a Criança e Constituinte e a Criança-Prioridade Nacional para atender crianças e adolescentes, conforme relato de Rosemberg (2009).

A assistência social assumiu tecnicamente o cuidado de crianças no país. No campo trabalhista, a creche reivindicou o investimento financeiro destinado às creches domiciliares e a subvenção parcial dos equipamentos por parte do poder público. O investimento na compra do terreno ou construção, móveis e utensílios foram pautados. Um estudo elaborado pelo Conselho Nacional da Condição Feminina (CNDM) analisou a ampliação da rede de berçários e creches em empresas na região paulistana (CAMPOS, 1999).

Entre as diversas solicitações do CNDM, como a entrada das mulheres no mercado de trabalho, o Conselho defendeu a creche e pré-escola como direito da mãe trabalhadora e o direito da criança à educação (VIANA,2007ROSEMBERG , 2008).

Para Rosemberg (1986), a Comissão de Especial de Inquérito sobre Creches (CEI) defendeu a redução de custos com o apoio da supervisão nas regionais e a revisão do quadro técnico-administrativo, mediante o uso de critérios.

O setor legislativo discutiu o direito universal à educação para crianças entre os desafios relatados pela CEI. A autora admitiu ter observado uma tendência para que as leis associassem às famílias tais serviços e não às crianças.

A articulação gerada nos Congressos da Mulher Paulista delineou outra direção com mais definição. A nova divisão foi organizada em coordenação geral, coordenação por regiões e comissões por bairros com retaguarda da infra-estrutura da igreja e passou a ser um desdobramento do evento (ROSEMBERG; MALTA;HADDAD,1991).

De acordo com Freitas (2005) a expansão da rede direta de atendimento para crianças de zero a seis anos no município de São Paulo na

gestão municipal do prefeito Setúbal¹⁵, com que, na rede direta, na gestão de Barros¹⁶, contava com 04 creches, passou a integrar 124 creches.

A Passeata dos Bebês na USP ganhou visibilidade especialmente nas universidades públicas e nos meios de comunicação (jornais e rádios da cidade de São Paulo) e um abaixo-assinado com adesão de funcionários e alunos, com a participação de especialistas que atuam na docência, pesquisa, educação e desenvolvimento infantil na área de defesa dos direitos das crianças¹⁷ (MELLO, 2011).

O Movimento na Sociedade Organização Familiar (SOF) reuniu-se na zona sul da cidade de São Paulo e o Sindicato dos Jornalistas de São Paulo para definir como deveriam ser as creches, da estrutura física até o atendimento junto às classes populares. Os terrenos destinados às creches, à beira de córregos, foram identificados como perigosos.

Os membros do movimento que tiveram acesso ao projeto, nas vésperas de sua execução, observaram que certas partes do mesmo foram cortadas e modificadas. Entretanto, na ocasião, eles não documentaram esse fato e a constatação das alterações ocorreu no acompanhamento da própria obra. Além disso, não estavam previstos no projeto oficial piso adequado (só com cimento grosso), azulejos nas paredes e muros ao redor do terreno (GOHN, 1985, p. 119).

A contratação de militantes do Movimento de Luta por creches para trabalhar na creche, desviou a atenção das reivindicações e provocou “um deslocamento do eixo da luta, confundindo interesses da população com questões de cunho mais corporativo” (MALTA, 1991, p. 62).

A desarticulação política do movimento incentivou a atuação de comissões, em determinados bairros, na eleição do ano de 1982. As supervisões regionais de Serviço Social substituíram as indicações de pessoas para trabalhar nas creches pela contratação de profissionais para as creches através de processos seletivos, via concursos públicos. O documento *Creches Programação Básica*, elaborado por assistentes sociais e pedagogas (os), teve como base as teorias da privação cultural. (FRANCO, 2011).

¹⁵1972-1974

¹⁶1979-1982

¹⁷Cenise Vicente, Silvia Helena Cruz, Yves de La Taille e Marta Khol de Oliveira.

A saída do Movimento Luta por Creches, que ofereceu um exemplo de monitoramento e articulação relacionado às políticas públicas para crianças pequenas na cidade de São Paulo Fizeram com que as reivindicações ligadas ao conveniamento esmorecessem e deixassem de ser problematizadas, bem como o monitoramento de forma sistemática da política por representantes da sociedade civil (FRANCO, 2011).

O repasse financeiro às creches e a supervisão de atendimento pelo Ministério do Desenvolvimento, após cinco anos (1975-1980), passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação e da administração da educação pré-escolar, que assumiu as ações para socializar, produzir materiais, formar lideranças e construir um novo formato para os programas destinados às crianças e adolescentes das comunidades (LONGO, 2010).

Ao mesmo tempo, paralelamente, os movimentos lutavam contra a lógica promulgada pelo Código de Menores¹⁸ (1979). O combate à chamada Doutrina da situação irregular e o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) pautou na esfera nacional a cidadania para crianças e adolescentes, com status de sujeitos de direito:

[...] assim as condições sociais ficam reduzidas à ação dos pais ou do próprio menor, fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial, dando-se ao juiz o poder de decidir sobre o que seja melhor para o menor: assistência, proteção ou vigilância (RIZZINI, 2011, p. 70).

O apoio internacional, “[...] especialmente o UNICEF, focalizou a atenção nos ‘meninos de rua’ , particularmente no Brasil. Um grupo de técnicos do UNICEF, da FUNABEM[...]” (ROSEMBERG, 2008, p.17).

Com aproximadamente 90 comissões locais e 139 núcleos dos núcleos base, ganhou o nome de projeto MNMMR; no ano de 1984 assumiu o atendimento de meninos e meninas pobres e em situação de rua, realizados por instituições da sociedade civil.

Além de ter papel ativo na Constituinte junto com o UNICEF, o MNMMR contribui para a mobilização da sociedade no sentido de aprovar e exigir a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, juntamente com intelectuais, juízes progressistas, promotores, Pastoral do Menor e parlamentares. Vários encontros são realizados,

¹⁸ Lei nº 6697 criada em outubro de 1979.

negociações e pressões para que a lei fosse aprovada em tempo recorde, ou seja, menos de dois anos após a promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988. A direção do CBIA também deu apoio significativo para aprovação da lei (RIZZINI, 2011, p.81)

Ao mesmo tempo, notava-se a presença da educação de baixa qualidade e o distanciamento de professoras de suas atribuições (ARCE, 2001).

Nos anos 1980, de acordo com Kuhlmann (2000, p.12) “[...] as creches continuavam, muitas vezes, a ser um meio de interferir na vida familiar, extrapolando o necessário intercâmbio entre família e instituição”.

As associações de bairro promoviam atividades no campo da cultura e, como forma de tirar a atenção dos danos provenientes da pobreza e como forma de reduzir tensões da falta de investimentos financeiros, com um caráter alternativo, mobilizou pessoas e ações (CAMPOS, 2012).

A pré-escola na educação básica e o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, aumentaram progressivamente o atendimento com inserção de metas quantitativas e previsão de recursos financeiros em forma de atribuições federais para atender crianças de 4 a 6 anos, faixa etária estipulada pelo MEC¹⁹, diz Rosemberg (1991).

[...] o governo federal estimulou a abertura de vagas pela administração municipal, principalmente nas regiões Norte e Nordeste e recrutou mão-de-obra não formada para atuar junto a crianças com idade próxima ou superior à prevista para o ingresso ao ensino fundamental (ROSEMBERG, 1999, p. 19).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no início dos anos 1980, como os demais programas, combateu as carências com o apoio da mulher para efetivar o modelo. As candidatas a pajem, à época deveriam ser do sexo feminino, gostar de crianças e ter experiência com filhos e sobrinhos. A emotividade, meiguice e amor maternal foram recomendados para as monitoras (ARCE, 2009).

A imagem da profissional da educação infantil, segundo Arce (2001, p.182) “por intermédio da mulher, naturalmente educadora nata, passiva,

¹⁹O Ministério promoveu uma aproximação entre a educação pré-escolar e o Plano Setorial de Educação e Cultura III (PSECD III) para crianças de 4 a 6 anos.

paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração em detrimento da formação profissional”.

Os manuais que subsidiaram a formação de monitores (as) da educação pré-escolar no Brasil valorizaram o espontaneísmo e voluntarismo. Arce alertou para o lugar ocupado pela afetividade nos manuais “(...) no contexto do manual ela ganha um status de fonte do desenvolvimento, fato este que não é consenso entre as diversas teorias que existem a respeito do desenvolvimento psíquico infantil”,(2008, p.385).

Quadro 8 - Manuais: Vivendo a pré-escola” e Revista criança (O monitor) para monitores elaborado pelo MOBREAL

Aspectos marcantes	Atividades previstas no Manual
Afetividade, relação de amor e carinho	“permeando todo o processo de desenvolvimento infantil, que é global, está a afetividade, ou seja, a relação de amor, carinho, enfim, os sentimentos que se estabelecem naturalmente entre as pessoas. A afetividade fornece a energia necessária para que a criança possa se desenvolver.”
Habilidades e conhecimento da comunidade com música, arte	“Além disso, nesses encontros você provavelmente terá a oportunidade de conhecer pessoas que possuam alguma habilidade que interesse às crianças. Por exemplo, alguém que saiba contar histórias da comunidade, um sanfoneiro, um artesão etc. Você, então, pode aproveitar e convidá-los para desenvolver essas atividades com as crianças. Dessa forma, você estará não só valorizando a comunidade, como também ampliando as experiências das crianças, partindo da cultura local.”
Jogos, histórias, desenho e pintura	“Nossa maior preocupação é discutir esses assuntos, procurando apoiá-lo nas atividades diárias desenvolvidas com as crianças: jogos, histórias, desenho, pintura etc. Como o envolvimento das famílias é muito importante na pré-escola, alguns artigos estarão relacionados ao trabalho que você realiza com elas, para que possam não só compreender o que é feito com seus filhos, como também participar desse trabalho.”

Quadro elaborado pela autora
Fonte (ARCE, 2009)

A orientação foi que o monitor(a) descrevesse as etapas de desenvolvimento, o cotidiano de um bebê, seu choro, quando dorme e a relação de dependência com o adulto. Arce (2008) defendeu como arriscada a articulação entre o desenvolvimento infantil e a falta de formação que podem ser tomadas como naturais.

Ao tornar-se uma receita, revela-se nefasta para a criança, levando o profissional à busca pelo encaixe do indivíduo no modelo. O resultado final dessa equação: desenvolvimento infantil naturalizado + receituário + pouca formação = preconceito e práticas excludentes no cotidiano das instituições (ARCE, 2008, p.285-286).

A recuperação do modelo denominado educação em massa passou a ser denominado como desenvolvimento infantil, segundo Rosemberg (2003, p.36)

[...] desenvolvimento infantil, que pode significar alteração de concepção, pois programas para desenvolvimento infantil podem ser implantados por mães, visitadoras domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca, sob a responsabilidade de outras instâncias administrativas, além das educacionais.

Na cidade de São Paulo, o poder público assumiu, no mesmo período, a construção de creches, a contragosto de uma parcela da elite brasileira, por se tratar de uma instituição preventiva e compensatória (CARVALHO, 1995).

A falta de diretiva e incoerência conceitual foi identificada na articulação de dados das creches e pré-escolas conveniadas, contabilizadas como particulares ou públicas (ROSEMBERG,1984).

A expansão da rede de maneira pouco criteriosa não contou com uma instituição para regular e normatizar os berçários de São Paulo e foi possível, com a requisição de simples documentos como o RG e o CIC, obter licença para abrir um berçário, segundo relato de uma funcionária da creche (REVAH,1994). Um dos importantes posicionamentos foi do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, nos anos 1980, que pautou, por meio da carta de princípios a proposta de Criança Compromisso Social, e evidenciou o direito de todas as crianças ao atendimento em creche, promoveu a ideia de instituição educativa para todas as crianças, sem restringir às mães trabalhadoras (MALTA, 1999).

O depoimento de Fúlvia Rosemberg (1983) à Comissão Especial de Inquérito sobre creche de São Paulo, a partir dos estudos desenvolvidos com a equipe da Fundação Carlos Chagas sobre os diferentes serviços e modelos de atendimento para crianças de zero a seis anos, na cidade de São Paulo, cooperou para organizar os tipos de creche existentes, desde a creche completa e tipos de serviços com períodos parcial e integral. Tratou ainda dos objetivos educacional e de guarda das crianças, além dos serviços que ofereciam suprimento nutricional básico.

A reivindicação por melhores condições de vida para a maioria das crianças e dos adolescentes, como direito, ganhou relevância, segundo Longo (2010). A reconstrução da cidadania das crianças e adolescentes passou a ser uma meta para atores na cena dos direitos humanos, diz Pinheiro (2004). A criminalização da pobreza e a exclusão social passaram a ser chamadas de superação da vulnerabilidade social e econômica.

Ao mesmo tempo, os serviços nas casas das chamadas mães crecheiras realizavam o trabalho doméstico, alimentação, higiene e estimulação das crianças de zero a seis anos de idade. O repasse de recursos e/ou de alimentação foi assumido por uma instituição responsável pelo repasse de recursos e/ou alimentos, de acordo com Rosenberg (1983).

As agências multilaterais como UNICEF, UNESCO e Banco Mundial recomendaram modelos de baixo custo para as creches e educação de mães, em substituição à expansão de vagas das creches, (ROSEMBERG, 2008). O Banco Mundial destinou empréstimos ao país focalizado na educação infantil nos anos 1990 associado a duas grandes frentes, chamadas de linhas de ação, afirma essa autora.

O primeiro período foi dos empréstimos destinados ao pré-escolar com intuito de alcançar o ensino fundamental destinado à maioria dos investimentos no país. O investimento na escolarização das crianças, via políticas de baixo custo não previa a destinação de recursos financeiros na repetência ou evasão por exemplo. O segundo período foi ligado diretamente às políticas públicas destinadas às crianças de 0 a 3 anos, chamadas comumente de desenvolvimento infantil (DI) na área da saúde, nutrição, educação e presentes em modelos não formais de maneira marcante, segundo Rosenberg (2002).

Quadro 9 - Programas em países subdesenvolvidos e os custos anuais per capita

Programa hindu serviços integrados de desenvolvimento da infância	US\$100
Programa colombiano de lares comunitários de bem-estar	US\$40 e US\$140
Programa informal de educação inicial do Peru	US\$ 28 e US\$40
Programa de pais e filhos do Chile	US\$77
Programa educa tuhijo	

Fonte: World Bank (2001), apud Rosenberg (2002)

O termo desenvolvimento de Infantil estava articulado a uma abertura para o atendimento não formal, defendido de certa forma pelo UNICEF e UNESCO no passado. O uso da expressão pretendia:

Através da expressão ou do conceito DI pode-se driblar, em alguns países, como no Brasil, a regulamentação educacional que preconiza padrões institucionais e profissionais para a EI: formação profissional prévia dos professores, respeito à legislação trabalhista, proporção adulto-criança, instalações e equipamentos. Ao escapar da regulamentação, o custo do projeto e do programa cai, evidentemente, em detrimento da qualidade (ROSEMBERG, 2002, p.47).

Quadro 10 - Projetos de Desenvolvimento Inicial da Criança

Local	Tende a custar 5 vezes mais caro que no domicílio
Equipamento	Adaptação de brinquedos encontrados no ambiente onde vive a criança
Pessoal	Professores, funcionários de creches, mães ou outras mulheres da comunidade, remunerado ou voluntário.
Supervisão	A eficiência está concentrada na supervisão. As crianças focalizadas para reduzir os custos são as mais pobres.

Fonte: World Bank (2001), apud Rosemberg (2002)

A cidade de São Paulo assumiu o combate contra a pobreza e a Comissão Intersecretarial da Secretaria Municipal da Família e do Bem Estar Social (FABES) juntamente com a Secretaria Municipal da Educação (SME), foram responsáveis pela transição das creches no sistema educacional, de acordo com Franco (2009).

A Secretaria de Assistência Social (SAS) organizou o atendimento emergencial para garantir a sobrevivência de crianças na área da saúde e alimentação. Com um formato específico para guarda, nutricional, realizava atendimento para crianças de zero a seis anos e não se tinha as funções educativas (FRANCO, 1985).

O Sistema Municipal de Ensino da cidade de São Paulo (SME-SP), por meio do Plano de Integração, orientou as creches (0 a 3 anos) e pré-escolas e as Escolas Municipais da Educação Infantil (EMEI). A nova orientação definiu a construção e reconstrução de conhecimentos, dissociados da assistência aos pobres e da educação para os ricos, conforme Freitas (2005).

O processo de transição para orientar as creches para o sistema de educação da cidade de São Paulo foi criticado por não considerar a história,

(KUHLMANN, 2000, p. 12) “[...] como se as instituições educacionais fossem um direito natural e não fruto de uma construção social e histórica”.

A Lei Orgânica Municipal (1992) destinou 31% dos impostos arrecadados para o ensino fundamental, educação infantil e educação inclusiva. A administração de Paulo Maluf e Celso Pitta não cumpriu a lei, com exceção da gestão de Marta Suplicy, na qual foi destinado 25% para a educação (BORGES, 2015).

A partir da administração Erundina, os (as) educadores (as) infantis, denominados auxiliares de desenvolvimento infantil (ADIs), começaram a ser contratados mediante concurso público, com a exigência de que tivessem pelo menos os quatro primeiros anos de escolaridade primária (SAPAROLLI, 1997, p.58).

Ao mesmo tempo, a FABES recebeu a incumbência de instalar conselhos tutelares e de direito da criança e do adolescente na cidade de São Paulo e outras mudanças ocorreram.

O período é marcante por inúmeros motivos no âmbito da aprovação do ECA, instalação dos Conselhos de Direito e Tutelares. A reivindicação da sociedade civil, no início dos anos 1990, exigiu o atendimento para a expansão da rede de creches, conforme Silva, Wanderlei e Paz (2006).

A inserção das creches no sistema no sistema nacional de estatística, no governo Itamar Franco, contou com representantes do poder público, especificamente da Coordenação da Educação Infantil (COEDI) (ROSEMBERG, 2008, p.20)

Tensão corporativista que atingia não só os profissionais, mas também o executivo (a Legião Brasileira de Assistência era importante instância na política conveniada da creche) e as entidades conveniadas que permaneciam sob a responsabilidade administrativa da assistência. Os embates entre educação e assistência permaneceram até a extinção da LBA(1995) e a aprovação da LDB (1996).

As mudanças relacionadas ao espaço, nomeação, inclusão de diretrizes no campo pedagógico, em substituição ao termo pajem, por auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI), desencadeou a formação de novos turnos, de acordo Rosenberg, Campos e Haddad (1991); Sapparolli (1997). A nova denominação de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), antes chamada

pajem, com formação educacional do 1º grau completo. Novos profissionais foram contratados como cozinheiras, vigias, auxiliar de enfermagem, de cozinha entre outros. O período foi avaliado como “um avanço político e pedagógico” (FRANCO, 2009, p.40).

Quadro 11 - Números de creches diretas e vagas disponíveis por administração e período, no município de São Paulo (1970-2004)

Prefeitos (as)	período de gestão	nº de creches	nº de creches acumuladas	capacidade de atendimento
Paulo Maluf	1970-1972	4	4	400
Miguel Colassuono	1973-1975	0	4	530
Olavo Setúbal	1976-1978	0	4	600
Reynaldo de Barros	1979-1982	120	124	13108
Mario Covas	1983-1985	113	237	28228
Janio Quadros	1986-1988	30	267	32278
Luiza Erundina	1989-1992	50	317	33225
Paulo Maluf	1993-1996	-22	295	28070
Celso Pitta	1997-2000	-25	271	25777
Marta Suplicy	2001-2004	63	334	44105

Fonte: Franco (2009, p.75)²⁰

A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)²¹ passou a reger as normas para o funcionamento da creche, definiu normas e diretrizes pedagógicas das creches com o intuito de garantir o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. A creche deve promover diferentes encontros entre crianças e adultos, “autonomia, criatividade, cidadania e conhecimento do mundo” (BORGES, 2015, p.89). A quantidade de vagas e o número de creches por gestão municipal em São Paulo, formulado por Franco (2009), ajuda a compreender alguns movimentos ao longo da história e como privilegiaram as crianças ou não na oferta por políticas públicas destinadas às crianças na cidade de São Paulo.

A articulação dos movimentos sociais nas décadas de 1970 a 1990 trouxe para a pauta política a oferta de vagas em creches com qualidade.

²⁰Até 1988, os dados foram retirados de Rosenberg, Campos e Haddad (1991). De 1989 a 2000 – dados retirados de documentos da Comissão Intersecretarial 2001 – 2003 e de planilha de SAS. De 2001 a 2004, dados retirados do Diário Oficial do Município de São Paulo (DOM) de 31/12/2004 – Suplemento.

²¹Portarias nº 70 e 71/FABES/GAB/93.

O período foi marcado pela ação das mulheres no cuidado, com baixo investimento, via naturalização do cuidado,

[...] para as crianças das classes mais favorecidas estavam disponíveis profissionais com maior habilitação e capital cultural, fartura de materiais necessários ao desenvolvimento do trabalho; para as de baixa renda eram reservados profissionais leigos, com baixa escolaridade, treinamentos de curta duração e recursos materiais escassos ou mesmo inexistentes (CARVALHO, 1995, p. 48)

O Movimento Interforuns de Educação Infantil (MIEBI) reivindicou a inclusão das creches nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), para garantir a sustentabilidade financiada pelo poder público. Organizado no fim dos anos 1990 com Fóruns Estaduais de Educação Infantil, foram articulados de forma a permitir que as pautas municipais e estaduais convergissem rumo aos desafios na área da educação e cuidado de crianças nas creches e pré-escolas. Existem 26 fóruns estaduais e um no Distrito Federal com forte atuação na esfera institucional. O desafio foi manter a autonomia em relação ao MEC, de acordo com Oliveira (2012).

Outra iniciativa que defendeu a cidadania, autonomia, inclusão social das famílias²² através do trabalho da mulher foi o Programa Fortalecendo a Família e o Núcleo de Apoio às famílias, mediante “a apropriação do território, da região e da cidade onde o sujeito preferencial do programa é a mulher-mãe”(BAPTISTA, 2004, p.47-49).

Acusado de promover uma descontinuidade na construção da política nacional de educação infantil, o programa reconheceu o aconselhamento como via de intervenção, mas que culmina com o discurso científico presente na trajetória histórica da creche (KUHLMANN, 2000). Com o objetivo de orientar as famílias pobres, por meio de atividades pedagógicas, através de agentes comunitários de saúde, lideranças comunitárias e professores, com distribuição de kit de formação (SANTOS, 2015). Os kits organizados foram chamados de álbuns e relacionados às etapas de desenvolvimento da criança (CAMPOS R.; CAMPOS R.F., 2009).

²²LOAS: Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), promulgada em 1993, é uma das leis da assistência social que zela pela garantia dos direitos do cidadão e dever do Estado relacionado aos mínimos sociais (BAPTISTA, 2004).

Chamada de dualidade histórica, as crianças de quatro a seis anos de um lado rumaram para formalidade e, por outro, crianças com idade inferior a três anos foram mantidas em programas informais. A moralização das famílias, em substituição do investimento intelectual e a infância retratada como uma categoria natural, segundo Campos e Campos (2009).

A expansão das creches diretas e os concursos públicos para professores da educação infantil (PEI) na gestão de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) privilegiaram o conveniamento (BORGES, 2015); (SANTOS, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), um inegável e representativo marco legal destinado às crianças de zero a três anos, regulamentou e introduziu na Educação Básica as creches, nos sistemas de ensino e juntamente com as pré-escolas para a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Militantes e profissionais, após a aprovação da LDBEN, se depararam com a falta de previsão de recursos financeiros e a falta de regularização de creches e pré-escolas. As implicações financeiras decorrentes da política salarial e o reconhecimento da creche como um equipamento educacional foi postergado (SAPAROLLI, 1997; (ROSEMBERG; CAMPOS ; HADDAD, 1991).

Entre os limites impostos pelas diferentes interpretações dos dispositivos legais esteve a falta de divulgação do campo teórico, definição das fontes para financiamento e o comprometimento limitado por parte das pessoas responsáveis pela política (DIDONET, 2000).

A Secretaria Municipal da Família e Bem-Estar Social (FABES) assumiu a elaboração de Diretrizes Pedagógicas Básicas para as Creches do Município de São Paulo, no ano de 1999, concomitante ao Plano de Integração criado pela Comissão Intersecretarial Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Assistência Social. A forma dicotômica entre o educar e cuidar é uma das discussões relevantes para a mobilização dos Movimentos Sociais e às novas orientações políticas.

Parece que o estigma da qualidade, do assistencialismo e da carência que acompanhou a trajetória da creche está relacionado às orientações políticas, de um lado, e a capacidade de mobilização popular do outro (FREITAS, 2005, p.45).

A Comissão Intersecretarial Secretaria Municipal de Educação e Secretaria de Assistência Social na rede municipal de Ensino (RME) assumiu a transição das creches. Os novos padrões foram baseados no plano de trabalho na LDBEN e nas normas elaboradas pela Comissão para atender aos requisitos de convênios e aditamento.

Já ao contrário, a modalidade “não formal”, por ser considerada “não escolar”, e dirigida na maioria dos países às crianças de 0 a 3 anos, tem uma formação compósita, dependendo majoritariamente de convênios ou “parcerias” entre a esfera pública e a privada, notadamente com as chamadas organizações sociais (CAMPOS, 2012, p.91).

A nomenclatura foi alterada na rede de educação infantil da cidade de São Paulo²³no ano 2000. O Centro de Educação Infantil (CEI) passou a designar creches diretas e indiretas, instituição educacional para crianças de zero a seis anos. Desse modo, crianças de 4 a 6 anos deixaram as creches e passaram a frequentar as EMEI (BORGES, 2015).

A cidade de São Paulo, composta por diferentes tipos de creches prefeitura municipal de São Paulo desde a construção, equipamentos e manutenção, chamadas contou com as creches diretas assumidas integralmente pelo poder público municipal. Estas diferenciam-se das creches indiretas construídas ou dispõem de equipamento oferecido pela prefeitura municipal. São administradas por instituições que recebem recursos financeiros do poder público municipal. Finalmente as creches conveniadas recebem recursos financeiros do poder público municipal para realizar o atendimento, conforme explica Borges (2015);

O Centro Educacional Unificado (CEU), na gestão de Marta Suplicy, foi equipamento construído para expandir a rede de educação infantil em 20 unidades na cidade de São Paulo, com o intuito de ampliar a rede de educação infantil para 21,4%, bem como oferta de atividades esportivas e culturais. Os Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas Municipais de Educação Infantil

²³O Centro de Educação Unificado (CEU) passou a integrar a prática de esportes às diversas modalidades de educação: CEI, Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Ensino Fundamental.

(EMEI) e Escolas Municipais de Educação Fundamental (EMEF), conforme Ishida (2014); Borges (2015).

A discussão sobre a aplicação dos recursos, retomada na gestão de Marta Suplicy, modificou a vinculação permitindo que 6% pudesse ser aplicado em políticas focalizadas como o Bolsa Trabalho, Bolsa Escola, entre elas os CEU. A decisão foi vista como um impedimento para expandir e melhorar a qualidade do ensino público, de acordo com Borges (2014); Ação Educativa (2013).

As informações sobre crianças pequenas, na década de 1990, a partir do censo escolar, apontaram fragilidades como instabilidades que influenciaram na coleta de dados, como também o aumento ou diminuição de matrículas. Como problema, a instabilidade dos cadastros dos estabelecimentos de EI, variabilidade terminológica/conceitual da EI (creches, pré-escolas e classes de alfabetização), circulação da faixa de 5 a 11 anos (creches, pré-escolas e classe de alfabetização) e ampliação do número de estabelecimentos, foram apontados:

[...] podem acarretar ilusão de acréscimo ou de diminuição de matrículas, por categorias definidas ou delimitadas de modo diferente de um censo para outro ou a ampliação do número de estabelecimentos (ROSEMBERG, 2002, p. 44).

A cidade de São Paulo e os programas têm tentado conciliar assistência e educação, mas vêm oportunizando acesso desigual de oferta com qualidade na educação infantil aos bebês e crianças paulistanas. O crescimento das instituições privadas conveniadas chama a atenção; no intervalo do ano 2007 a 2011 “as matrículas ofertadas em entidades privadas conveniadas cresceram 181,7%. As matrículas na rede pública cresceram 64,5% e, na rede privada não conveniada, esse crescimento foi de 51,4%” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

O pressuposto adotado é que a frequência a uma creche ou pré-escola de qualidade faz a diferença na vida das crianças não só em se tratando do impacto positivo em sua trajetória escolar posterior, mas também, e principalmente, no que diz respeito à natureza das experiências vividas durante o tempo em que frequentam estas instituições, possibilitando uma plena vivência de sua infância e ampliando suas possibilidades de compreensão e interação com o mundo e pessoas ao seu redor (MALTA et al., 2011, p.28).

O magistério integrou a categoria docente e ampliou a autonomia de coordenadores (as) pedagógicos, diretores (as) e supervisores (as) de escola com a aprovação do Estatuto dos profissionais da educação municipal da cidade de São Paulo, no ano de 2007. No campo profissional, orientou a formação dos profissionais, material adequado às faixas etárias, estabelecendo padrões de qualidade como referência para a supervisão, controle, avaliação e aperfeiçoamento da educação infantil, bem como, a alimentação escolar para as crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniadas.

Tabela 2 - Piso salarial de professores, segundo a dependência administrativa, formação e etapa da educação básica, município de São Paulo, 2012.

Dependência administrativa	Formação	Etapa da educação básica	Jornada	Piso R\$
Estado	Magistério	EF anos iniciais	40h	1.803,92
Municipal	Magistério	Ed.Infantil e EF anos iniciais	40h	2.152,27
Estado	Licenciatura	EF nos anos finais e EF anos iniciais finais e EM	40h	2.088,27
Municipal	Licenciatura	Ed.Infantil e EF anos iniciais, finais e EM	40h	2.600,00

Fonte: BORGES (2015). Ação Educativa (2013,p. 110) e dados SEE Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos; SME/CI, 2012 – Lei de Acesso à informação

A previsão era de que no ano de 2011 as crianças de zero a três anos teriam acesso a 50% e de quatro e cinco anos deveriam contar com 80% do atendimento ampliado no mesmo ano. Os equipamentos, a qualidade e a infraestrutura para garantir o atendimento deveriam ser aprimorados. A alimentação escolar nos estabelecimentos públicos e conveniados também foi abordada (MOREIRA, 2012). Segue abaixo o quadro que sistematiza as metas da PNE:

Quadro 11 -Meta 1, do Plano Nacional de Educação (passado e projeção), dados do Censo Demográfico. Brasil, 2010.

Oferta de vagas	Metas do PNE (2001-2010)	Dados 2010 censo demográfico	Metas do PNE 2014
Creches	50% de crianças de 0 a 3 anos atendidas	23,5% de crianças atendidas	50% de crianças atendidas
Pré-escolas	80% de crianças de 4 e 5 anos atendidas	80,1% de crianças atendidas	100% das crianças atendidas

Fonte: Borges (2014, p. 98)

A instalação de um sistema de cadastro virtual substituiu o registro nos livros das unidades educacionais e permitiu o cálculo da demanda para integrar crianças na rede de educação infantil. Na gestão do prefeito Kassab, o sistema de cadastro foi formalizado a partir da mobilização da sociedade civil. A iniciativa, mesmo com ressalvas, quanto ao acesso para consulta deu um passo no campo do controle social da demanda de vagas em creches no ano de 2006(BORGES, 2015).

O cadastramento é intensamente influenciado pelo processo de expansão das vagas na cidade, ou seja, o cadastramento, de maneira geral, só ocorre quando a população constata a existência do serviço e de seu direito em pleiteá-lo. Um levantamento dos dados de demanda pela educação infantil requer uma análise prévia para formulação de políticas educacionais e, não basta apreender a demanda interessada e a não atendida de creches e pré-escolas. Além de aprimorar informações para a realidade da população a ser atendida, deve realizar uma análise do atendimento no município para que regiões mais vulneráveis sejam priorizadas no atendimento, segundo a referência da Ação Educativa (2015).

Tabela 3 -Matrículas em creche, segundo a dependência administrativa e natureza da instituição, município de São Paulo, 2007 – 2011

Natureza Administrativa		2007	2008	2009	2010	2011
Público	Federal	172	125	121	160	151
	Estadual	24	164	196	208	218
	Municipal	33.770	41.195	43.406	42.968	55.512
Privado (conveniado)	Particular	25.268	16.339	24.119	29.072	42.293
	Confessional	1.109	5851	5.492	6548	9.801
	Comunitário	2.061	2.704	1.909	2.444	4.406
	Filantropico	21.760	48.100	48.588	48.133	84.919
	Total Conveniadas	50.198	72.994	80.108	86.197	141.419
Privado (não-conveniado)	Particular	18.889	33.285	34.531	40.141	46.905
	Confessional	64	48	67	278	85
	Comunitário	615	32	11	0	0
	Filantropico	12.603	1.937	1.819	768	1.723

Fonte: Ação Educativa, 2013

Nos questionários dos censos demográficos do IBGE (2010), as creches foram identificadas como curso, diferente das pré-escolas incluídas nas classes de alfabetização, alfabetização de jovens e adultos, fundamental, médio, superior de graduação, especialização de nível superior, mestrado e doutorado,(ROSEMBERG E ARTES, 2012).

O deslocamento do número de matrículas, identificadas de forma diferente em um censo e outro ou a falta de controle indicaram desigualdades na produção de dados. Mesmo após o percurso histórico construído e os desafios colocados ao longo dos anos, existe uma persistente falta de reconhecimento da educação e cuidado para crianças pequenas de zero a três anos que reafirmam a necessidade de monitoramento dos dados.

[...] tampouco chegar a um valor preciso de recursos financeiros necessários, de acordo com um cronograma de desembolso para o cumprimento das metas e dos objetivos definidos pelo plano(MOREIRA, 2012, p. 144).

Um estudo realizado nas cidades do interior do estado de São Paulo identificou uma tendência de conveniamento estabelecido entre o poder público e as instituições privadas, com critérios pouco específicos, avaliados apenas

como um “bom atendimento” para legitimar a continuidade. A qualidade não estava entre os principais argumentos para a continuidade dos serviços, os parâmetros pedagógicos ou de autogestão comunitárias foram pouco valorizados (COSTA, 2013).

Os repasses financeiros destinados à rede de educação infantil direta é superior ao ofertado às creches privadas conveniadas nos municípios de São Paulo. Definido pela Secretaria Municipal de Educação na maioria dos casos, o valor per capita pode ser estabelecido pelo poder legislativo ou câmara de vereadores da cidade, explicam Oliveira e Borghi (2013).

A situação se repete quando se refere ao valor repassado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para ensino fundamental, maior que o recurso destinado à educação infantil, (Oliveira, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu um conjunto de vinte e seis objetivos e metas para a Educação Infantil. No ano de 2006 deveria ampliar 30% do atendimento para crianças de zero a três anos e 60% para crianças de quatro a seis anos; até 2006 deveria atender 60%. O PNE estabeleceu metas decenais para que a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. Mas a falta de atenção no investimento financeiro foi um dos desafios que persiste,

O FUNDEB foi defendido, em um dos poucos documentos localizados que contou com o pronunciamento do Conselho de direitos, segundo a pesquisa realizada. O papel da educação infantil ainda estreitamente ligado ao combate à pobreza e ao desenvolvimento e não como direito à educação. Trata-se de uma manifestação contra a Proposta de emenda constitucional (PEC) para excluir do ensino a educação infantil.

A partir da compreensão da educação como direito humano e de que a proteção especial à primeira infância – de 0 a 6 anos – período em que ocorre o desenvolvimento bio-psico-social do ser humano são garantidos no princípio constitucional da prioridade absoluta, a não inclusão ensino de educação infantil na faixa etária de 0 a 6 anos de idade no FUNDEB viola a universalidade do exercício deste direito. Destaca-se ainda: que a educação infantil é de absoluta relevância para o enfrentamento da pobreza e da exclusão racial, e ainda, para a promoção de equidade de gênero (com a inserção da mulher no mercado de trabalho) (CONANDA²⁴, 2005)

A lógica parece reafirmar uma sintonia com a ideologia neoliberal que tende a priorizar o ensino fundamental em relação às outras etapas do ensino, conforme Moreira (2012).

Entre os anos de 2007 e 2011, as matrículas ofertadas na rede pública aumentaram cerca de 64,5%. Em contrapartida, as matrículas ofertadas em entidades privadas conveniadas tiveram aumento de 181,7%. Já na rede privada não conveniada, esse aumento foi de 51,4% (SANTOS, 2015, p.60)

Por meio de assembleias, o FEMEISP, através do controle social e da mobilização, tem acompanhado o acesso e a qualidade, atualmente dando ênfase ao plano de expansão da rede de educação infantil da cidade. A discussão sobre financiamento foi uma das maneiras de garantir investimento financeiro na educação infantil, chamado de Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), recurso para garantir educação e cuidado para crianças pequenas.

Participação no Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, implantação do custo aluno-qualidade. O CAQ deve apontar quanto deveria ser investido anualmente por criança de cada nível e modalidade da educação básica. Cada unidade deve acompanhar os investimentos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para promover autonomia do projeto pedagógico para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica(FEMEISP, 2013)

O programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para a rede escolar pública de educação infantil (PROINFANCIA)foi criado no ano de 2007. Uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) atua no campo da qualidade via projetos arquitetônicos e do financiamento de obras, imobiliários e equipamentos, assessoria no âmbito técnico-pedagógico e subsídio financeiro para novas matrículas.

As iniciativas apresentadas até o momento parecem favorecer a visibilidade das crianças pequenas e dos bebês por parte do CMDCA/SP, uma vez que o CMDCA assumiu o papel de articular na cidade, no âmbito institucional, como será abordado a seguir.

O Comitê Gestor da Política do Programa São Paulo Carinhosa é coordenado pela primeira dama do município de São Paulo e composto por representantes das secretarias da prefeitura de São Paulo do governo

municipal, Educação, Saúde, Assistência e Desenvolvimento Social, Direitos Humanos e Cidadania, Cultura, Esportes, Lazer e Recreação, Segurança Urbana, Políticas para as Mulheres, Promoção da Igualdade Racial, Da Pessoa com deficiência e Mobilidade Reduzida, e do Meio Ambiente, de Serviços, Coordenação das Subprefeituras.

As ações do Comitê devem ser articuladas e coordenadas com o CMDCA/SP. O programa *São Paulo Carinhosa* definiu seu plano de ações a partir do Programa de Metas do Município, articulado com programas e ações relacionados à primeira infância e reconheceu a universalização da educação infantil como uma das prioridades.

O Plano de Ações do Programa *São Paulo Carinhosa* priorizou os grupos e territórios em situação de vulnerabilidade social para promover ações no âmbito do desenvolvimento infantil em segmentos da saúde, assistência social, brincar, diversidade e violência, de acordo com o site do programa²⁵. A portaria nº 6770, divulgada no site da prefeitura da cidade de São Paulo, prevê atendimento de crianças em situação de sistema pobreza no sistema EOL. A cada dez crianças atendidas de zero a três anos, duas crianças receberão atendimento prioritário na rede direta, indireta ou conveniada, explica Borges (2015)

O relatório de atividades produzido no ano de 2009, disponível no site da UNICEF, sobre o PCU, elencou, entre os desafios, a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem e infra-estrutura de creches e escolas, crianças e adolescentes com deficiência nas creches e escolas. Quanto aos bebês, a orientação para incentivar a amamentação até os seis meses. As creches e a insuficiência de ofertas de vagas foram mencionadas como um desafio ²⁶. O projeto *Plataforma* foi expandido para as cidades de Belém, Fortaleza, Maceió, Manaus, Salvador e São Luiz. Foi identificada a forma que as Prefeituras e os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente de Rio de Janeiro, São Paulo e Itaquaquecetuba foram mobilizados para participar do Comitê Municipal da Plataforma, composto por representantes do governo municipal e estadual, de empresas e organizações da sociedade civil entre

²⁵ Portaria nº 6770 no site prefeitura da cidade de São Paulo. Acesso em: 2 mai. 2015, prevê atendimento de crianças em situação de sistema pobreza no sistema EOL

²⁶ http://www.unicef.org/brazil/pt/folha_resultados_sao_paulo_290512.pdf

outros importantes atores, responsáveis pelo Sistema de Garantia de Direitos e do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS).

A concepção latente elaborada por Thompson (2011), a partir dos escritos de Marx, não atua somente no campo das ilusões, mas também a favor das classes dominantes. Thompson (2011, p.62) afirmou que “para Marx a ideologia é sintoma de uma doença, não a característica de normal de uma sociedade sadia”.

Dessa forma, parece que as orientações desenvolvidas para valorização das crianças brasileiras de zero a seis anos no Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), disponível no site Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente da SDH/PR, que o CONANDA assumiu o compromisso de apoiar, não significam visibilidade garantida para crianças pequenas, pois as ações se mostram dinâmicas no sentido de promover ações como no passado, mobilizar as comunidades, obter informações que não necessariamente atendem suas necessidades.

O FEMEISP, juntamente com o GTEI, vem realizando visitas em instituições educacionais. Para garantir o atendimento, os parâmetros precisam ser adaptados às normas de segurança e de saúde, com intuito de melhorar as condições para sejam realizadas atividades pedagógicas. Diante dos fatos apresentados, a visibilidade das crianças teria boas chances de ser evidenciada, atendendo ao plano de expansão da rede de educação infantil de São Paulo que também conta com o Conselho Municipal de Educação (CME) “formulador da política educacional, exercendo funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora” (UNICEF,2005, p.26).

Quanto às agências internacionais, através do Projeto Plataforma Centros Urbanos (PCU) da UNICEF, com início no ano de 2008, vem se articulando nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro em grupos articuladores locais (GAL) , grupos ou organizações com representantes da sociedade civil e do poder público. Realizam mapeamentos em cidades selecionadas na área da infância e adolescência e contam com adolescentes que, após capacitação, aplicam questionários em UBS, creches, escolas e ONG e entrevistam crianças, adolescentes, mães e pais de crianças menores de 6 anos.

De fato, organizaram-se para difundir e fazer crescer o movimento 'Criança, prioridade nacional' que fez presente em cartazes, caravanas ao Distrito federal, palestras, pressão política e institucional. Contaram com parceiros importantes como Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) manteve um estratégico esquema para financiamento de diversas atividades (BAZÍLIO, 2003, p.33).

Diversas propostas já foram abordadas nas pesquisas no âmbito legislativo, conforme Silva (2014); Santos (2015); Borges (2015) que indicaram a tendência a recorrer a ações do passado que nada têm a ver com as necessidades de bebês e crianças pequenas:

PL nº 202/2013- Orlando Silva (PC do B) ampliação da rede de atendimento e alteração do horário de funcionamento até as 21hs;

PLnº 341/2014 - Nelo Rodolfo (PMDB) tratou sobre a alteração dos dias de funcionamento das Unidades de educação infantil que, segundo os argumentos da organização, decretou o funcionamento da instituição em dias decretados ponto facultativo e impediu com a decisão a realização de reuniões;

PL nº 139/13 – Jair Tatto (PT) repasse aos pais de meio salário mínimo com crianças abaixo de 03 anos, sem vaga na creche da rede municipal, denominado Bolsa Creche.

A mobilização de algumas instâncias como o Sindicato dos especialistas de educação do ensino público municipal de São Paulo (SINESP) e o MIEBI têm reafirmado que a importância de garantir educação infantil com qualidade não é suficiente para detectar a violação, tampouco ações judiciais e monitoramento.

A tentativa de aprovar o Plano Municipal de Educação da cidade de São Paulo (PME) fracassou diante da possibilidade de ampliar o investimento financeiro para a educação infantil e de oferecer vagas para crianças de zero a três anos. Na Câmara de Vereadores da cidade de São Paulo, no ano de 2015, as possibilidades se tornaram inviáveis.

Quanto à falta de oferta de vagas, Rosemberg aponta que os interesses político-partidários e de mercado têm impedido o acesso à política de educação com qualidade para “crianças pequenas de até três anos, discrimina, intensamente, grupos já discriminados pela distribuição desigual de riquezas materiais e simbólicas” (2015, p.226).

No seminário *Desafios para a política de educação infantil na rede municipal de São Paulo*(2015), entre as propostas formuladas pelas participantes, majoritariamente mulheres, reconheceram o financiamento e a inclusão do Plano de Expansão entre as normativas da Secretaria Municipal de Educação(SME), como providências necessárias para garantir avanços nas discussões sobre investimento nas políticas.

Mas entre os desafios para garantir educação e cuidado no município em pleno exercício com a garantir do direito a educação conta com o PNE na Meta 1 que prevê a ampliação dos recursos para 30% no mínimo, proveniente de impostos para garantir a manutenção e desenvolvimento do ensino. A Meta 5 propõe a Universalização até 2016 para crianças de quatro a cinco anos e ampliação da oferta de vagas para creches da rede municipal, de forma a garantir o atendimento de toda demanda de zero a três anos e onze meses em até cinco anos.

A audiência pública no Tribunal de Justiça de São Paulo, no ano de 2013, marcou um momento que concentrou representantes do sistema de garantia de direitos previstos no ECA, em torno do direito à educação nas creches e pré-escolas: o secretário de educação na época, a defensoria pública do estado de São Paulo, conselhos tutelares e não foi localizada a presença de representantes do CMDCA/SP.

O Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Educação Infantil (GTIEI) teve início no ano de 2012, atuando no âmbito das violações de direito à educação infantil no município de São Paulo, de acordo com Borges (2015); Silva (2014). O grupo é composto por representantes da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Ministério Público do Estado de São Paulo, GT de educação da Rede Nossa São Paulo e do FEMEISP.

A educação infantil foi recomendada como benéfica para o rendimento escolar de crianças a partir de três anos,

[...]aumento das oportunidades de emprego para as mães, uma diminuição da pobreza das famílias, uma melhoria das competências parentais e uma maior coesão em nível da família e da comunidade (CAMELO; MOLINA, 2013, p.8).

No campo das relações de idade, às crianças com menos de um ano de idade foi recomendado que permanecessem por poucas horas em

instituições de educação infantil, para não comprometer o aprendizado futuro, de acordo com Camelo e Molina (2013).

[...] isso significa que a primeira infância, com ênfase nos três primeiros anos de vida da criança, é um momento crucial não apenas para o desenvolvimento neuronal e emocional, mas de definição do que a criança virá a ser no futuro, assim como o desempenho cognitivo e intelectual(CAMELO e MOLINA, 2013, p.7).

O lugar desprestigiado que crianças de zero a três anos, submetidas à falta de reconhecimento, “não cumpre a perspectiva cidadã de ruptura com a subalternidade”, conforme Mestriner (2008, p.17). A assistência social brasileira ficou mais concentrada nas iniciativas chamadas de campo dos “sem fins lucrativos” que na responsabilidade do poder público em atender as necessidades da população. (MESTRINER, 2008). Diferentes movimentos vêm atuando no segmento legislativo, judiciário bem como agências internacionais envolvendo monitoramento, proposta de baixo custo com caráter emergência, mas como vêm atuando os Conselhos de Direito nas diferentes esferas do país? O que pensam sobre educação e cuidado para crianças de zero a três anos?

2.2 Os Conselhos de Direito da criança e do adolescente: considerações históricas, desafios e crianças pequenas

A aprovação da Declaração de Direitos Humanos de Genebra (1920) precedida da Convenção Internacional da criança (1989), um dos documentos mais ratificados no âmbito mundial, se transformou em uma referência para a implementação do ECA, segundo Mariano (2010).

O Brasil enviou representantes às reuniões do grupo de trabalho da Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1981-1987). A participação do Brasil foi considerada discreta na Comissão de Direitos Humanos, grupo responsável por elaborar propostas.

Quadro 12 -Síntese dos direitos da criança estabelecidos na Convenção

Direitos civis e políticos	Direitos econômicos sociais e culturais	Direitos especiais
Registro, nome, nacionalidade, conhecer os pais.	Vida, sobrevivência e desenvolvimento.	Proteção contra abuso e negligência
Expressão e acesso à informação	Saúde.	Proteção especial e assistência para a criança refugiada
Liberdade de pensamento, consciência e crença	Previdência social.	Educação e treinamento especiais para crianças portadoras de deficiência
Liberdade de associação. Proteção da privacidade.	Educação fundamental (ensino primário obrigatório e gratuito)	Proteção contra utilização pelo tráfico de drogas, exploração sexual, venda, tráfico e sequestro.
	Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral	Proteção em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas desses conflitos.
	Lazer, recreação e atividades culturais.	Proteção contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral.
	Crianças de comunidades minoritárias: direitos de viver conforme a própria cultura	Proteção contra uso de drogas.
		Garantias ao direito, ao devido processo legal, no caso de cometimento de ato infracional.

Fonte: Frota (2004), apud Rosemberg (2002)

Em São Paulo, no ano de 1989, o Fórum Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (FMDCA) assumiu a articulação no Movimento de Defesa da Criança e do Adolescente na cidade de São Paulo.

No campo dos direitos de proteção e liberdade, uma das tensões reivindicou a igualdade de direitos para crianças iguais aos adultos, mas, ao

mesmo tempo, colocou em risco o reconhecimento das especificidades das crianças pequenas, de acordo com Rosemberg e Mariano (2010).

A proteção integral para crianças e adolescentes, ainda segundo essas autoras, se consolidou como a defesa da condição de pessoa em desenvolvimento. Direitos passivos ou de direitos-crédito concedidos em detrimento da etapa da vida, com o direito à participação atribuída ao homem adulto, conflitam com os direitos de liberdade, apontado como uma das tensões identificadas por Rosemberg (2010).

Porém, a Convenção de 1989 reconhece, também, a especificidade da criança, adotando concepção próxima à do preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança de 1959: “a criança, em razão de sua falta de maturidade física e intelectual, precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento” (ROSEMBERG e MARIANO, 2010, p.699).

Refletir sobre cidadania de crianças pequenas na cidade de São Paulo desafia a pensar de que maneira ela transita por diferentes campos como econômico, social e políticos. O quadro 11 apontou como o direito de proteção (especiais) se apresenta em relação a outros direitos, considerado uma das primeiras tensões defendidas por Rosemberg e Mariano (2010).

Alain Finkielkraut, filósofo francês, criticou as reais contribuições da Convenção Internacional por preservar dois princípios, no qual um anula o outro, no caso direito de liberdade e de proteção. Baseadas em Renault (2002), as autoras indicaram outra tensão,

Ou seja o filósofo pressupõe que a proclamação dos direitos de liberdade para a criança poderia constituir um obstáculo à consideração de sua vulnerabilidade, fragilidade e irresponsabilidade e, assim, ameaçaria o direito de a criança ser diferente dos adultos. Por consequência, cairia por terra a razão de conferir-lhe proteção especial (RENAULT(2002) apud ROSEMBERG (2010, p.713)

O conflito entre o protecionismo e liberacionismo, em determinado momento toma um rumo inesperado com a visão de Renault; outra tensão apontada foi o reconhecimento dos direitos a liberdade dissociado de uma garantia jurídica ou de cidadania. A reflexão sobre cidadania se torna ainda mais interessante e ilustra com o exemplo de estrangeiros que têm direito à

garantia jurídica, sem o vínculo cidadão. A falta de discussão sobre os direitos de liberdade e de proteção. A forma homogeneizante de ver a infância esteve focalizada para um grupo específico, ou seja, na delinquência, segundo Rosenberg e Mariano (2010).

Na esfera federal, o Conselho da Comunidade Solidária no ano de 1995, presidido pela primeira dama Ruth Cardoso, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, tinha caráter consultivo, representado por diferentes segmentos da sociedade civil, ministros e uma secretaria executiva integrada. O intuito foi combater a fome e a pobreza de crianças e adolescentes, conforme Gohn (2001); Mestriner (2008).

Desconhecendo todo o movimento em favor da institucionalização da política pública de assistência social, provocou num ato autoritário o retrocesso ao primeiro-damismo, à centralização dos investimentos sociais, à fragilização de instâncias colegiadas, à hierarquização da relação público-privada, à participação consentida da sociedade civil, operando assim o esvaziamento da estrutura político-administrativa do próprio governo e a fragilização dos mecanismos democratizadores da gestão social (MESTRINER, 2008, p.275)

O período coincidiu com a extinção da LBA, cuja responsável foi Rosane Collor “que preencheu , com elementos da sua família, quase todos os cargos de confiança do órgão, quer da direção nacional, quer das superintendências estaduais” (MESTRINER, 2008, p.203). No ano de 1995, a LBA foi extinta assim como o Ministério do Bem-Estar Social e formalizada a Secretaria Nacional de Assistência Social (SAS).

Os Conselhos Estaduais se organizaram de diferentes formas e estabeleceram vínculos com as pastorais religiosas (Campinas/SP), com os Conselhos de pais ou chamados Conselhos Populares (Lages/SC). Com denominações e atribuições diferentes, o Conselho de Desenvolvimento Municipal na cidade de Boa Esperança (ES) exerceu atividades não apenas de mobilização como assumiu tarefas junto ao executivo e se aproximou do estudo sobre os Conselhos de Direitos (GOHN, 2001).

Avaliados como mais atuantes, os Conselhos da educação, saúde ou mesmo da mulher e do negro tiveram, em comum, a falta de investimento financeiro.

Os conselhos “focalistas” são os que têm tido maior repercussão na sociedade, em especial junto à mídia, mas são também os mais frágeis em termos de recursos e infra-estrutura de apoio. Cita-se o Conselho da Criança e do Adolescente – ECA; os Conselhos Tutelares – também de crianças e adolescentes; o Conselho da Condição Feminina e as diversas modalidades de conselhos das mulheres (GOHN, 2001, p.192)

A participação social como direito constitucional passou a ocorrer por meio de Conselhos deliberativos, mediados pela sociedade e pelo poder público. A institucionalização e demarcação de regras e espaços, decorrente da ausência de uma área relacional de reconhecimento e a emancipação confinada aos espaços de resistência existentes estavam entre os desafios do referido formato, de acordo com Gohn (2010).

Com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, após muita expectativa por parte dos movimentos de defesa de crianças e adolescentes, foi o artigo 227 da Constituição Brasileira (1988) que serviu de base para a construção do documento, mas foi pouco preciso ao definir, por exemplo, as crianças como prioridade absoluta, conforme Moreira e Salles (2015).

O ECA (artigo 88, inciso II) prevê, entre as diretrizes da política de atendimento, a criação dos Conselhos municipais, estaduais e o nacional dos direitos da criança e do adolescente.

Com a formalização dos Conselhos de Direito das crianças e adolescentes nos anos 1990, o direito constitucional e a participação social foram integrados a um princípio geral da cidadania. Foram instituídos em todo território nacional²⁷.

No Brasil, os Conselhos deliberativos assumiram a mediação da relação entre sociedade e poder público, atuando oficialmente e de acordo com a Constituição Federal Brasileira (1988) como um canal de expressão, representação e participação da população (GOHN, 2001).

O funcionamento dos Conselhos de Direito tem atribuições que transitam na esfera administrativa, instituição e técnica, conforme Benelli e Costa-Filho (2012).

²⁷Conforme resolução nº105/106 (2005), expedida pelo CONANDA.

Os órgãos deliberativos e controladores devem assegurar a participação das organizações populares e do poder público nas políticas para crianças e adolescentes.

A atividade desempenhada por conselheiros (as) de direito é voluntária, mas eles podem responder administrativamente, como agente público.

O Conselho Nacional dos Direitos das crianças e adolescentes (CONANDA) nos estados, municípios e nas organizações não governamentais foi comparado ao Comitê das Nações Unidas e responde pelo controle dos Estados Parte, na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

O Comitê das Nações Unidas para os Direitos da Criança, em Genebra, como parte integrante do Alto Comissariado para os Direitos Humanos, que deve ser visto também como similar ao Conanda e seus homólogos estaduais e municipais (CABRAL, 2013, p. 55).

Ainda predomina o sexo masculino nos Conselhos Nacionais e nas instâncias participativas, diferente do sexo feminino que permanece concentrado no nível municipal (IPEA, 2013).

A pesquisa Conhecendo a Realidade (CEATS, 2007) sobre os Conselhos de Direitos e Tutelares na área da infância e adolescência, previstas no Programa Pró-Conselho²⁸, assumiu a proposta de fortalecer, capacitar e aprimorar as referidas instâncias. No Programa Pró-Conselho e na Política Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, as Escolas de Conselhos do Brasil²⁹ devem garantir a formação continuada dos conselhos de direito e tutelares de responsabilidade dos Núcleos de Formação Continuada de Conselheiros (as) de Direitos e Conselheiros (as) Tutelares.

No quadro 14, o CONANDA está vinculado à Presidência da República e mantém uma relação direta com a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), segundo Raichellis (2000).

²⁸Apoio sua criação de conselhos de direitos e tutelares; o Fundo Amigo com o fortalecimento dos fundos dos direitos das crianças e dos adolescentes; capacitação de formação de conselheiros tutelares e de direitos das crianças e dos adolescentes; o projeto “Conhecendo a Realidade.

²⁹Segundo o observatório da criança, no site da SDH, e após a publicação dos editais 2008-2010, o Brasil conta com escolas de conselhos em 11 (onze) estados: Acre, Amazonas, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Tocantins. Em outros 11 (onze) Estados existem instituições em processo de implantação de suas Escolas de Conselhos, são eles: Alagoas, Ceará, Distrito federal, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima e Sergipe.

Quadro 13 -CONANDA na Secretaria de Direitos Humanos - SDH³⁰

Órgãos Colegiados	Órgãos Executivos
Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA)	Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente
Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH)	Subsecretaria de Gestão da Política de Direitos Humanos
Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD)	Subsecretaria de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos
Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE)	
Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI)	

Formulado pela autora.

Fonte:Site da Secretaria de Direitos Humanos (SDH)

Entre os desafios apresentados pelo CMDCA está estreitar a relação com o CONANDA. O quadro a seguir parece orientar as ações dos Conselhos de Direito, no sentido de expandir as ações.

Não foi localizado documento que descrevesse as ações mobilizadas pelo Comitê Intersetorial, grupo designado para tratar especialmente da oferta alternativa de cuidados de crianças de zero a três anos em situação de extrema miséria, anunciado no ano de 2011 no site do Observatório da Criança.

O Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, no período de 1996 a 2010, ligado à Política Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com base no Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), defendeu o atendimento da demanda de crianças de zero a três anos até o ano de 2015:

Objetivo Estratégico 11 - Universalizar o acesso e promover a permanência de crianças e adolescentes na educação básica, concluída em idade adequada, garantindo aprendizagem de qualidade e a educação integral, com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades. **Meta 31** – Até 2015, toda a demanda manifesta para 0 a 3 anos de idade incluída em creche de período integral (PLANO DECENAL DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2010, p.35).

O Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), criado no ano de 2013, é um documento elaborado pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e

promove os direitos de crianças de até seis anos de idade, nos próximos doze anos, constituído de diretrizes, objetivos e metas baseado em leis e parâmetros internacionais disponíveis no Observatório da Criança³¹.

O CONANDA assumiu a tarefa de instituir um sistema, acompanhar e controlar o PNPI na construção dos planos estaduais e municipais, a formação de profissionais, leis, monitoramento das ações e a produção de pesquisas sobre a primeira infância no país até 2022. Rosenberg (2015) questionou a naturalização da ideia que o bebê vale menos:

A desvalorização do bebê decorre de ideologias de gênero e de idade que valorizam o padrão adulto e masculino associado à produção e à administração da riqueza e não à produção e administração da vida. Desvaloriza-se esta função – a de educar e cuidar de crianças pequenas – por ser produção e reprodução da vida (2015, p.212)

A área de formação no perfil de conselheiras municipais é 28% área da educação magistério ou pedagogia, embora não seja uma condição para exercer a função de conselheira (o). Os cursos são previstos para garantir a formação dos Conselhos à distância e devem se voltar para o diagnóstico, orçamento criança, gestão de fundos (CEATS, 2007).

A educação não formal não se restringe a um saber normativo ou ao aprendizado da aplicação das verbas para administrar fundos. Ao mesmo tempo, não desconsidera a relevância de uma boa gestão dos recursos financeiros, uma vez que os mesmos são alvo de disputas políticas, de acordo com Gohn (2006).

Os Núcleos de formação devem construir um banco de dados e acompanhar as formações, estabelecer parcerias, garantir a continuidade das atividades, além de formar conselheiros (as) de direitos e tutelares e organizar publicações, atendendo a 5.104 conselhos municipais de direito da criança e adolescente (ativos)³². Para universalizar a política nos estados da federação, foram instaladas as Escolas de Conselhos. A meta estabelecida foi de 50% até o ano de 2014.

³¹ Observatório Nacional dos direitos da criança e do adolescente (SDH/PR).

³²Fonte: CEATS (2007), dados fornecidos pelos respectivos Conselhos Estaduais dos Direitos da Criança e do Adolescente, com exceção dos estados de AM, MA, MT, PB e SC cujos números foram retirados do levantamento realizado pelo IBGE no ano de 2002.

O segundo maior polo de conselhos de direito ativos no país foi o estado de São Paulo, seguido pelo estado de Minas Gerais. São Paulo não consta no único documento localizado até o momento ³³: Acre, Amazonas, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Sergipe e Tocantins.

O Conselho Estadual dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CONDECA)³⁴, nos estados, assumiram a ação de deliberar e controlar a política de atendimento para crianças e adolescentes na esfera estadual, diz Baptista (2002).

O projeto financiado pelo Banco Mundial para assistir famílias pobres na área do desenvolvimento infantil criou um Comitê Consultivo Intersectorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil (CPDI) coordenado pela primeira-dama do estado do Ceará e incluiu diversos órgãos entre eles, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Não foi possível identificar qualquer referência ao Conselho Estadual dos Direitos das crianças e adolescentes ou sua participação entre as notícias veiculadas.

O Programa Primeira Infância Melhor (PIM), implantado no estado do Rio Grande do Sul, é um exemplo de uma ação que articula saúde, educação e assistência para crianças, famílias e gestantes em situação de vulnerabilidade; esse projeto teve seu início marcado no ano de 2003. Em funcionamento há 10 anos, foi exibido pela rede de televisão britânica de Londres como uma política pública permanente de atenção integral, de caráter intersectorial. A interação das crianças assistidas pelo programa com outras crianças não foi valorizada ou mesmo a permanência das crianças pequenas no espaço doméstico, reconhecida como uma restrição:

[...] uma experiência e como uma política pública que visa a dar vida a essa legislação, a garantir de fato os direitos das crianças, promovendo integralmente o seu desenvolvimento (SCHNEIDER E RAMIRES, 2007, p.22).

Uma das diversas tarefas exercidas pelo CONDECA é o apoio aos mecanismos de integração e avaliação das ações dos CMDCA em cada estado

³³Site da Fundação Telefônica, 2013.

³⁴<http://www.condeca.sp.gov.br/eleicao2013/downloads/Lei%20de%20Cria%C3%A7%C3%A3o.pdf>

e a gestão do Fundo Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. As ações conjuntas entre o CONDECA e do CONANDA para atualizar dados sobre as crianças e adolescentes também estão previstas, contudo ainda se mostram frágeis como documentos consolidados para apoiar estudos, especialmente no âmbito das crianças pequenas.

A pesquisa elaborada por pesquisadores do NEGRI, sobre a maneira que os problemas sociais são produzidos e como passam a integrar ou não a agenda política (TORRES, 2013; RIBEIRO ET AL, 2013) concentraram-se em tentar entender como se constituíram as categorias que culminam em problemas sociais na década de 1980 e 1990: prostituição infanto-juvenil (ANDRADE, 2001); gravidez adolescente (NAZARETH, 2004); trabalho infantil (FREITAS, 2004); meninos de rua (ANDRADE, 2005).

Uma das importantes contribuições decorrentes do estudo foi a constatação de que as instâncias responsáveis pela construção dos problemas sociais atuam nas organizações não governamentais, sindicatos, movimentos sociais, poder público, partidos políticos, agências multilaterais, mídia e outros atores sociais, chamados de construtores de problemas sociais, segundo Rosemberg e Andrade (2012).

Também é destacada a postura estigmatizadora da pobreza, expressa pela argumentação dramática que sobrevaloriza aspectos discriminatórios, que descreve os sujeitos (crianças, adolescentes e suas famílias) como subumanos, sem autonomia e carentes de salvação, determinando o aspecto inexorável de seu destino (FERREIRA, 2014, p.27).

O momento histórico que marcou a institucionalização dos direitos das crianças com os Conselhos de Direitos, de acordo com a literatura consultada, caminhou paralelamente aos movimentos sociais e defendeu o atendimento da educação infantil, além de pautar o acesso com qualidade para crianças pequenas.

A maioria dos CMDCA e Conselhos Tutelares, segundo CEATS (2007), independente das regiões ou portes dos municípios, admitiram que

[...] há concordância quanto ao panorama de violações dos direitos de crianças e adolescentes em todo o Brasil: o uso de drogas e álcool está entre as transgressões mais frequentes, na visão dos respondentes (CEATS, 2007, p.378).

Quadro 14 -Composição e atividades realizadas pelo CMDCA

<i>Governo</i> Secretaria municipal de direitos humanos e cidadania Secretaria municipal de assistência e desenvolvimento social Secretaria municipal de negócios jurídicos Secretaria municipal de finanças Secretaria municipal de saúde Secretaria municipal de educação Secretaria municipal de cultura Secretaria municipal de esportes, lazer e recreação	<i>Sociedade Civil</i> Segmento atendimento social à criança e ao adolescente Segmento melhoria das condições de vida da população Segmento defesa de direitos da criança e do adolescente Segmento estudos, pesquisas e formação com intervenção política na área Segmento defesa de trabalhadores vinculados à questão
Gestão financeira do FUMCAD Secretaria municipal de direitos humanos e cidadania Supervisor-geral de administração e finanças Secretária-adjunta Coordenador de políticas para crianças e adolescentes e presidente do CMDCA Secretária	<i>Ações CMDCA</i> <i>Regimento interno</i> <i>Comissões</i> <i>Resoluções</i>

Quadro elaborado pela autora.

O Conselho Municipal dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CMDCA) na esfera municipal deve assegurar a participação popular. Deve eleger titulares e suplentes da sociedade civil e do poder público e, entre as principais atividades, deliberar sobre a política municipal de atendimento e proteção dos direitos da criança e do adolescente.

O único relatório localizado por esta pesquisa que trata sobre os conselhos de direito, mapeou as ações dos Conselhos de direito no país desde sua aprovação. Constatou que apenas 8% dos municípios brasileiros não tinham CMDCA ativos em seus municípios, portanto, está presente entre 645 municípios do estado de São Paulo que dispõe de Conselhos Municipais de direito ativos (CEATS, 2007).

A eleição da sociedade civil se dá via voto popular e o poder público elege os representantes de gestão das secretarias (educação, saúde, finanças, etc.), mediante a indicação do setor executivo.

O regimento interno deve orientar a organização das atividades, regulamentar e definir o modo de funcionamento do CMDCA (CEATS, 2007).

Muito dos procedimentos e desafios se mostraram superados, reafirmando a ideia de enfraquecimento dessa instância e da impossibilidade de exercer um poder partilhado entre sociedade civil e poder público.,

A mudança dessa cultura certamente requer ações em várias frentes. Uma ferramenta útil para promover um processo de transição suave e que preserve o conhecimento acumulado pelos conselheiros é a elaboração e legitimação de um regimento interno, atualizado constantemente (CEATS, 2007, p.388).

As comissões orientadas pelo regimento interno devem tratar e ajudar no posicionamento dos temas que precisam ser deliberados. O tempo de dedicação de conselheiros e em média é de 5 horas, mas também varia segundo o tipo de atividade desempenhada.

A elaboração de resoluções e atos deliberativos de caráter administrativo ou estratégico, submetidas à gestão pública e avaliadas pelo setor jurídico, são, posteriormente, publicadas no diário oficial (VERAS, 2002). A única resolução aprovada pelo CMDCA/SP tratou sobre a oferta de vagas para creches e pré-escolas denominada educação infantil e inclui a CEI no site da prefeitura de São Paulo. Na última consulta realizada no mês de dezembro do ano de 2015, o documento não se encontrava mais disponível (ANEXO 3).

CMDCA resolve: Art. 1º - Estabelecer que o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade, será oferecido em instituições de Educação Infantil, que estarão organizadas na forma de:I - creches para crianças de até 3 anos de idade;II - pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos de idade;III - centros de educação infantil para atendimento simultâneo de crianças de 0 a 3 anos em creche e de 4 a 6 anos de idade pré-escola (SÃO PAULO, RESOLUÇÃO nº 58 CMDCA/SP, 2015).

O Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD),segundo o ECA, deve arrecadar doações de pessoas físicas e jurídicas para subsidiar o atendimento de crianças e adolescentes (ECA,art.88). As instituições não governamentais e governamentais, de acordo com o edital formulado pelo CMDCA/SP, encaminham os projetos para crianças e adolescentes e disputam recursos provenientes do FUMCAD, após aprovação proveniente do Fundo da Criança e do Adolescente.

No edital FUMCAD (2014), aprovado pelo CMDCA-SP, foi realizada uma doação casada, uma espécie de marcação ou carimbo predeterminado

que permite receber das empresas até 1% do seu lucro, de forma inédita aos projetos vinculados ao CMDCA para construção de creches. A quantia de 68 milhões foi destinada ao FUMCAD e repassada à Secretaria de Educação para ampliar creches e pré-escolas na cidade de São Paulo.

Um encontro no ano de 2014, organizado pela Fundação Carlos Chagas, discutiu sobre conveniamento da rede de educação infantil. Um dos relatos se referiu à mobilização por parte de algumas instituições para se desvincularem da rede conveniada de educação infantil, em virtude da severidade que a fiscalização por parte da Secretaria Municipal de Educação, em nome da efetividade dos novos padrões defendidos para educação infantil. O interesse está em mudar de segmento para obter subsídios para manter os projetos, sem interferência da SME, com recursos subsidiados pelo CMDCA/SP, para desenvolver projetos voltados para atividades socioeducativas para crianças.

Quanto à participação no CMDCA, o Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente da cidade de São Paulo (FMDCA/SP) assumiram o segmento da sociedade civil, inclusive a diretoria do CMDCA/SP na primeira gestão. O movimento estratégico de ocupar a diretoria foi desarticulado, logo após a referida gestão, explica Maranhão (2003).

O esvaziamento da população no CMDCA/SP foi associado à passividade da sociedade civil e ao desconhecimento sobre as atribuições desse segmento. A falta de experiência da sociedade civil integra o quadro de desafios: “A sociedade civil só vem sendo parte desse processo por menos de duas décadas e só pode aprender pela própria experiência ou por transferência da competência do próprio aparelho de estado” (SANTOS, 2011, p.245).

A participação no Conselho vem sendo avaliada como um conhecimento restrito sobre o funcionamento da estrutura do poder público. Chamada de cidadania regulada e qualificada, considera como uma forma passiva de atuação dos conselheiros da sociedade civil (GOHN, 2001). A formação continuada foi sugerida para a construção de uma mudança cultural que favoreça a participação da sociedade civil, de acordo com Arruda e Kocourek (2008).

O processo de formulação de políticas públicas é atribuição/papel estruturante na vida dos conselhos de direitos e deve ser objeto de mais pesquisas. Mesmo a nossa leitura dialética entre avanços e desafios não consegue responder, por falta de dados empíricos, o quanto de políticas para infância e adolescência um dado município traçou e o percentual dessas políticas traçadas sobre o qual os conselhos de direitos tiveram alguma incidência. Quais foram as estratégias utilizadas pelos conselhos de direitos que lograram uma boa incidência na fase de planejamento de políticas? (SANTOS, 2011, 243).

A ampliação de vagas nos Centros de Educação Infantil³⁵ não foi priorizada, conforme Filho e Durigheto (2011).

Tabela 5 - População residente e frequência à creche ou escola por idades, segundo cor/raça de crianças de 0 a 5 anos. São Paulo, 2010.

Frequência à escola ou creche por grupos de idade	Cor/raça			
	Branca	Negra	Amarela	Indígena
0 a 3 anos	455.647	6.086	5.658	428
Por cento %	31,90%	31,70%	35,80%	33,40%
4 e 5 anos	622.558	340.534	7.543	791
Por cento %	87,60%	84,60%	88,60%	74,60%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

A falta de dados disponíveis para desempenhar a função de conselheira (o) foi apontada como um obstáculo para estabelecer prioridades e planejar as políticas públicas com reflexos no controle social, de acordo com Batista (2002); Bennelli e Costa-Rosa (2012); Baptista (2002). O relatório do CEATS (2007) indicou falta de disponibilidade para desempenhar a representação na sociedade civil e no poder público.

A presença do conservantismo sociocultural, político e social se opõe ao caráter inovador dos conselhos (GOHN, 2001). A ampliação das políticas para crianças pequenas reconheceu os limites e avanços, “no ano de 2008 a taxa de frequência a creches para crianças de 0 a 3 anos foi de 18,1%, muito

³⁵ Centro Infantil: nomenclatura adotada na cidade de São Paulo que designa creches e pré-escolas desde a década de 2000.

aquém da desejada, revelando, porém, grande avanço em relação a 1995, quando era de apenas 7,5%” (BRASIL, 2010, p.11).

Naturalmente, a lógica política municipal é distinta da dos conselhos, pois estes buscam implementar políticas de modo programático, enquanto que os gestores municipais estão premidos pelo tempo de duração do mandato e precisam produzir fatos que redundem em publicidade e votos com rapidez (BENELLI; COSTA-ROSA, 2012, p.585).

A violência, as drogas e a gravidez precoce estão entre as dez mais frequentes violações de direito, registradas pelos conselhos, segundo Kayano (2009). A defesa dos direitos básicos (educação, saúde, lazer) é que deveria ocupar um lugar no centro das atenções, sem negar a importância das políticas substituídas por drogas e sexo, conforme mencionado anteriormente.

Quadro 15 - Crianças e adolescentes na agenda social em quatro eixos: violações de direito, uso de drogas, ações precoces e outros

Violações de direito	Ações consideradas precoces	Uso de drogas	Outros
Negligência, abuso sexual, maus tratos, convivência com dependentes de drogas	Gravidez e paternidade precoce	Uso de álcool	Pobreza (ausência de condições materiais para convívio familiar)
Educação para o trabalho ou capacitação técnico-profissional para a geração de renda		Uso de drogas e substâncias tóxicas	Adolescentes em conflito com a lei
Exploração ou abuso sexual (extra-familiar)	Crianças autoras de ato-infracional		Reconhecimento da paternidade

Fonte: Pesquisa Conhecendo a realidade sobre conselhos de direito e tutelares (CEATS, 2009)

Sem descartar a possível seriedade destes problemas, destaco suas particularidades relacionadas, historicamente, ao campo do “desvio” de comportamento de adolescentes, indicando, a meu ver, um olhar mais atento a uma faixa etária (adolescentes) cuja visibilidade pública é dada pela preocupação com a “moral e os bons costumes,” (ROSEMBERG, 2008, p.26)

Por iniciativa do poder executivo (o prefeito e o secretário da educação) foi solicitado o apoio do empresariado paulistano para ampliar a oferta de creches, na cidade de São Paulo, no ano de 2014. A proposta vem do *Projeto*

Meu Lugar, lançado em 2015, uma iniciativa do prefeito da cidade e da Secretaria Municipal de Educação; com isso os gestores buscam aliança entre o empresariado em ações de corresponsabilidade e cooperação, visando à ampliação de espaços para crianças nas creches, por meio de doação de terrenos e edifícios em regime de comodato ou não.

É interessante notar como os dirigentes das empresas brasileiras apoiam seus argumentos funcionais aos direitos da mulher trabalhadora e não reconhecem as leis de proteção à infância (MELLO, 2010, p.46) .

A política municipal para o desenvolvimento integral da primeira infância da *São Paulo Carinhosa*³⁶, que provém da articulação do *Plano Nacional da Primeira Infância, Programa Brasil Carinhoso*³⁷, junto ao programa de metas do município de São Paulo.

O Programa de Metas da cidade de São Paulo (2013-2016) elegeu 123 metas organizadas em 20 objetivos a serem cumpridas em diversas áreas e estágios. A construção de creches representa as Metas (17 a 19) para educação infantil. A rede de expansão (meta 19), uma decisão política para expandir a rede de educação infantil, via conveniamento. As 44.535 matrículas disponíveis na educação infantil ampliou a oferta de creche em 38.478 e 6.507 de pré-escola, sendo 38.510 fruto da parceria com organizações da sociedade civil, de acordo com dados disponíveis no site da prefeitura de São Paulo (planejasampa).

Os estudos realizados no interior dos municípios do estado de São Paulo indicam a existência de um arranjo entre as instituições públicas e privadas, defendido pelo caráter mais ágil na oferta de vagas; os convênios passaram a atender preferencialmente a rede de educação infantil. As justificativas se concentraram em preservar a manutenção das relações público-privadas e a não-interrupção das atividades nas referidas instituições, além da continuidade do contrato com as organizações em diversas cidades do

³⁶Decreto nº 54.278, de 28 de agosto de 2013.

³⁷Lei nº 12.722/2012 prioriza as crianças de zero a três anos, inscritas no programa bolsa família e repassa aos municípios e ao Distrito federal recursos financeiros para incentivar a ampliação de vagas em creches (públicas ou conveniadas) beneficiando crianças de zero a três anos.

interior paulista, superando a preocupação e o compromisso de atender as prioridades das crianças de acordo com Oliveira (2013).

A relação poder público e sociedade civil vêm sofrendo inúmeras mudanças desde a criação dos conselhos e ao mesmo tempo se configuraram uma nova forma de atuação política,

É preciso desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui entendidos como a participação de coletivos de pessoas diferentes com metas iguais. Isto tudo está no campo da educação não-formal (GOHN, 2006, p.36).

Apesar de instituições construídas no âmbito democrático, os Conselhos de Direito são afetadas pelas relações de poder e, como consequência, a falta de reconhecimento público e social da instituição.

É fato que a administração municipal buscou qualificar as representações nos conselhos, mas isso não foi suficiente para clarear a indefinição de papéis advinda, possivelmente, do período de oito anos de governos municipais autoritários, que tornaram os conselhos meramente decorativos, relegados a um segundo plano de importância (BIERRENBACH; BAPTISTA, 2004, p. 102).

A partir das reflexões do psicólogo Benelli, que descreveu a experiência na função de conselheiro de direito do CMDCA, a falta de conhecimento e de informação, foi apontada.

Não participamos de nenhuma capacitação prévia para atuar nesses conselhos, nosso aprendizado foi se dando ao longo da experiência concreta. Desde logo, inicialmente nossa ignorância era enorme e isso incomodava muito, pois não sabíamos nada sobre conselhos municipais, nem sobre a legislação e tampouco sobre a Assistência Social. Essa era também a situação de muitos outros conselheiros da nova gestão (BENELLI e COSTA-FILHO, 2012, p.581).

O psicólogo tomou a iniciativa de buscar para si e para os(as) demais conselheiros(as) subsídios para melhor desempenhar a função. Garantiu acesso aos documentos com cooperação do CONANDA. A busca por subsídios para fortalecer a sua ação e dos demais no CMDCA, reafirmou a importância da psicologia e de intervenções que, por meio da troca de informações entre o CONDECA e do CONANDA, atue para além do valor do fornecimento de informações, mas, a partir da mediação, possa superar uma

barreira. De modo que a atuação seja um movimento para potencializar pessoas.

Por outro lado, a ação mediada pode ser facilmente compreendida como um modo de restringir a práxis psicossocial clássica e o risco é atribuir um valor excessivo à instrumentalização. Validar a mediação como uma ação inicial a ser realizada pelo (a) psicólogo (a) pode ser considerada uma potência de ação, conceito elaborado pelo autor Espinosa e desenvolvido por Sawaya, (2011).

A preocupação com a potencialização de cada um e da coletividade derruba a fronteira artificial entre a universalidade ética e a particularidade do desejo de cada um, e entre o coletivo e o individual, que sempre marcou a práxis psicossocial (SAWAIA, 2011, p.116).

Quanto à inoperância da comunicação entre os Conselhos, a mediação feita por psicólogos (as) pode ser considerada um dos elementos que pode afetar positivamente a ação de conselheiros (as) e cooperar para dar visibilidade à violação de direitos, além de colaborar para reduzir o sofrimento ético-político que atinge famílias de bebês e crianças pequenas, “excluídos socialmente pela exclusão de direitos humanos, para ouvir e compreender os seus brados de sofrimento” (SAWAIA, 2011, p. 111).

A concepção reacionária da família, juntamente com o senso comum e as equipes técnicas que formulam as políticas sociais e os serviços que preservam uma concepção atrelada a valores tradicionais.

Na concepção funcionalista e sistêmica de família, à mulher é designada a responsabilidade “natural” de cuidar e educar os filhos, característica que permite seu julgamento moral. O pai representaria a figura de autoridade e o provedor do lar. Essa abordagem transclassista ocupa-se apenas com a questão da distribuição territorial das famílias consideradas em “situação de vulnerabilidade”. A intervenção junto à família dessas crianças e adolescentes é frisada constantemente, e pode-se dizer que as famílias, portanto, seriam monitoradas, orientadas, auxiliadas, cooptadas e também policiadas por intervenções dos agentes sociais dos programas institucionais (BENELLI; COSTA-SILVA, 2011, p.555).

As ações e o controle democrático popular realizado pelos Conselhos Municipais de Direito da criança e do adolescente foram defendidas como

representativas, como uma democracia participativa, de acordo com (BENELLI;COSTA-ROSA, 2012).

A nova atribuição do CMDCA/SP, articulado no Programa São Paulo Carinhosa, tem uma nova tarefa, juntamente com os Fóruns municipais: pautar a demanda da sociedade civil, via articulação institucional, problematizando a produção de noções individualizantes que conflitam com direitos humanos e a cidadania ocasionada pela judicialização: “Os direitos humanos são direitos universais, construídos pela sociedade para serem referência nas relações do Estado com o conjunto social”(BOCK, 2010, p.113).

Capítulo 3 - Análise de discurso de conselheiras de direito do CMDCA/SP sobre educação e cuidado

3.1 A escolha das conselheiras

Para análise foram transcritas as entrevistas. O planejamento incluiu a realização das entrevistas, transcrição, seguida da análise do *corpus*.

O processo de acompanhamento das reuniões públicas do CMDCA/SP se deu através da identificação do interesse verbalizado por algumas conselheiras em discutir, durante as reuniões públicas, a inserção das crianças na pauta. As reuniões ordinárias públicas do CMDCA/SP, geralmente com início às 9h30/10hs até as 12h30, foram frequentadas por um semestre. Foi encaminhada uma carta informando a presença da pesquisadora à diretoria do CMDCA/SP. Vale ressaltar que as reuniões ordinárias têm uma pauta disponibilizada nas reuniões antecipadamente (página do CMDCA do facebook).

Em virtude do tempo disponível para desenvolver a pesquisa, o recurso alternativo foi apresentar no exame de qualificação entrevistas de duas ex-conselheiras de gestão anteriores do CMDCA/SP.

Para anuência das conselheiras convidadas para participar da pesquisa foi estabelecido critério que incluía o envio antecipado do roteiro de perguntas. O documento seria analisado pela mesa diretora do CMDCA e, após a anuência das conselheiras, seria concedida a entrevista. As reuniões indicaram que já havia uma preocupação em assegurar uma conduta que não compromettesse a imagem do CMDCA/SP. Um dos conselheiros municipais sugeriu a uma das possíveis entrevistadas, em uma conversa informal, que as questões deveriam ser respondidas por e-mail.

A decisão de entrevistar ex-conselheiras de direito do CMDCA/SP e postergar as entrevistas com conselheiras de direito da atual gestão pretendia garantir, através da qualificação, aprimorar as perguntas, dada a resistência do CMDCA/SP, já que o tema oferta de vagas em creche tem sido alvo de mobilização e pode colaborar para o retraimento do coletivo em participar da entrevista.

Os cuidados éticos foram adotados para a coleta das entrevistas e registrados no projeto na *Plataforma Brasil* que incluirá a elaboração de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, conforme Resolução 466/12 da Comissão de Ética da PUC-SP.

As técnicas de análise de conteúdo serão adotadas após a orientação da banca de qualificação, bem como os estudos de Bardin (1994) e Rosemberg (1981).

Um dos procedimentos, além de acompanhar as reuniões foi uma apresentação informal ao conselheiro responsável pela presidência na ocasião e encaminhado um e-mail informando a presença da pesquisadora nas reuniões ordinárias.

As reuniões do CMDCA/SP por seis meses indicaram que as crianças pequenas e suas demandas não foram incluídas nem como demanda emergencial nem via iniciativa de conselheiras(os) de direito ou tutelares ao menos na pauta das reuniões ordinárias.

Para garantir o aprimoramento das perguntas, optamos por entrevistar 02 ex-conselheiras de direitos do CMDCA/SP. Ambas já foram conselheiras tutelares e o contato foi fornecido por duas vias distintas. O convite foi feito para a primeira entrevistada em uma das reuniões de posse da gestão atual e a segunda entrevistada foi abordada por telefone, com contato intermediado por colegas de profissão na rede.

As entrevistas foram concedidas no intervalo de trabalho, conforme a escolha das entrevistadas. Os nomes foram omitidos, visando a preservar as ex-conselheiras.

Para concessão de entrevistas, o CMDCA estabeleceu que as perguntas fossem enviadas previamente para a comissão de comunicação e posterior avaliação da mesa diretora do Conselho. A proposta foi descartada, uma vez que as respostas tenderiam a descaracterizar a intenção de apreender os consensos e dissensos. Um trajeto alternativo foi uma articulação que incluiu uma abordagem pessoalmente ou via contatos telefônicos e por e-mail para contatos da rede de defesa da criança e do adolescente e incluiu as ex-conselheiras de direito do CMDCA/SP. Foram realizadas duas individuais, semi-estruturadas, em local e horário estabelecidos pelas entrevistadas.

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINNI, 2005).

A formulação das perguntas incluiu a linguagem, a construção das perguntas e os desdobramentos nos roteiros que integrou as chamadas sequelas das perguntas, nas quais a atenção e a cautela estão entre as recomendações de como as perguntas devem ser usadas, segundo Manzini (2005).

Para constituir as perguntas foram considerados os objetivos da pesquisa: tratar sobre a invisibilidade, educação e cuidado como direito dos bebês e das crianças à cidadania, por meio de políticas públicas destinadas a esse grupo na cidade de São Paulo. Além da literatura consultada e o acervo do NEGRI sobre bebês e crianças pequenas e, em especial, as dissertações de Secanecchia, (2011); Ishida,(2014);Borges (2015) foram consideradas.

Secanecchia (2011) analisou os planos de ensino das Instituições de Ensino Superior e entrevistou as docentes em instituições de ensino superior. Diferente da autora, o presente trabalho optou por compilar deliberações e documentos, de forma a cooperar com a aproximação entre os Conselhos de Direito e a cidadania de bebês e crianças pequenas, em concordância com a legislação brasileira (ECA/90, LDBEN/96 e CF/88) que prevê o direito à educação.

As resoluções aprovadas pelo CMDCA/SP, publicadas no site da prefeitura de São Paulo, são decisões públicas aprovadas pela referida instância. Por meio do recurso do Word de busca de palavras, não foi encontrada qualquer referência às crianças pequenas ou bebês entre as deliberações publicadas no site do CMDCA/SP. Compilar documentos relacionados ao posicionamento dos Conselhos de Direito sobre a educação infantil motivou a busca por outros documentos como o Plano Decenal, Resolução 105 e 106 e os Núcleos/Escola de conselhos que parecem remeter a ausência das crianças como um problema forte indicativo de um distanciamento entre os Conselhos de Direito e a defesa da educação para bebês e crianças pequenas.

As entrevistas concedidas pelas ex-conselheiras de direito do CMDCA/SP, na perspectiva da análise de conteúdo elaborada por Bardin (1977) e Rosemberg (1981), permitem analisar os diferentes discursos, descritos como formas simbólicas por Thompson (2011). Compreender sua produção, circulação e reprodução e a maneira que são recebidos em determinados contextos sócio-históricos.

A leitura flutuante ocupa a categoria da pré-análise que permite um primeiro contato com as entrevistas, documentos, em consonância com estudos de Bardin (1977). Como corpus da análise, a transcrição das entrevistas, obtendo impressões e direções.

Outro momento que compõe a análise formal e discursiva da Hermenêutica da profundidade é conhecer os meios que as formas simbólicas são interpretadas pelos próprios sujeitos. A HP, como um referencial metodológico, deve favorecer a compreensão sobre “(...) a maneira como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas quotidianas(...)”. (THOMPSON, 2011, p. 363).

As entrevistas são meios utilizados para reconstruir os discursos proferidos em diferentes contextos sociais. O autor defende já se tratar de uma reconstrução, que também é uma interpretação, chamada de interpretação da doxa: “Uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e partilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social” (THOMPSON, 2011, p.364). Muitos autores da fenomenologia e da etnometodologia adotaram a interpretação da doxa, mas desconsideramos contextos que elas foram produzidas. Ao mesmo tempo, o autor alerta para outro risco que é permanecer nessa fase.

3.2 Entrevistas sobre educação e c CMDCA/SP

Após uma apresentação informal, com intuito de entrevistar conselheiras de direito, foi encaminhada uma breve apresentação ao CMDCA/SP, por e-mail. A frequência às reuniões ordinárias públicas durou um semestre.

O objetivo de participar das reuniões públicas foi usado como critério para selecionar as conselheiras que seriam entrevistadas. O objetivo pretendia identificar conselheiras de direito, do sexo feminino, que demonstrassem

incômodo, interesse ou iniciativa de incluir bebês ou crianças pequenas, bem como a creche na pauta das reuniões. Assim que identificadas, o convite para entrevista seria feito.

O critério foi utilizado apenas com uma das entrevistadas, mas, em virtude das restrições impostas pelo CMDCA/SP para realizar as entrevistas com as conselheiras de direito, foi necessário buscar o contato com ex-conselheiras de direito do CMDCA/SP. Vale destacar: durante o período de busca por contatos com as ex-conselheiras, os conselheiros do sexo masculino foram mais indicados pela rede de contatos da pesquisadora. Após a cooperação de profissionais da área, foi indicado o nome da segunda entrevistada.

Algumas perguntas como: Em que cidade nasceu? Vive em São Paulo? Há quanto tempo vive no município? Qual é o seu estado civil? Tem filhos? Se a resposta for afirmativa, com quantos anos? Tem filhos menores de 3 anos? Foram organizadas de maneira genérica, para preservar a identidade das entrevistadas, salientando que o questionário não será publicado na íntegra, pelo mesmo motivo.

Quanto ao nome das entrevistadas: Juliana e Meire, indicados pelas mesmas, após a última pergunta da entrevista, com o mesmo intuito, mencionado anteriormente, de preservar a identidade das mesmas.

A entrevista foi agendada após contato telefônico com as ex-conselheiras e iniciada após a leitura do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE).

Com mais de 40 anos de idade, migraram da região Sul e Sudeste do país, permanecendo na cidade de São Paulo. Ambas ressaltaram espontaneamente que nunca trabalharam diretamente com bebês ou crianças pequenas, antes de conceder os relatos.

O arcabouço teórico e os conteúdos transcritos constituíram o material empírico, organizado nos eixos apresentados abaixo:

Eixo 1: Contexto social das ex-conselheiras de direito do CMDCA/SP;

Eixo 2: Discursos sobre crianças pequenas de 0 a 3 anos e as políticas públicas;

Eixo 3: Discursos sobre educação e cuidado de crianças pequenas de 0 a 3 anos;

Eixo 4: Discursos sobre papel das famílias na educação e cuidado de crianças pequenas;

As atividades desempenhadas nos conselhos de direito estão inseridas em um contexto socialmente estruturado, com diferentes acessos e recursos, de acordo com Thompson (2011).

Para analisar as formas simbólicas, no caso os discursos proferidos pelas entrevistadas, é preciso considerar que “estão contínua e criativamente, implicadas na constituição das relações sociais como tais” (THOMPSON, 2011, p.79).

Eixo 1: Contexto social de ex-conselheiras de direito do CMDCA/SP

Juliana foi a primeira a conceder a entrevista, feita no seu local de trabalho, uma instituição não-governamental em uma região periférica da cidade de São Paulo, em uma sala grande e em frente a outras duas salas. A descrição é necessária para facilitar a compreensão sobre como as interrupções interferiram. A entrevistada teve que pedir aos presentes que falassem mais baixo algumas vezes.

As experiências no conselho tutelar foram narradas por Juliana com entusiasmo, especialmente as intervenções diretamente ligadas ao contato direto com adolescentes ou famílias, especialmente o contato inicial com movimentos sociais, ligados aos direitos das crianças, presentes nos anos 1980 e 1990. Quando os temas se afastavam da referida esfera, Juliana demonstrou certa impaciência, tal como as atribuições do Conselho, educação infantil e, mais especificamente, a participação político-religiosa e partidária.

Ao término da entrevista, a Juliana fez questão de nos mostrar uma das creches na região, relatando ações que realizou para garantir o direito à creche. Quanto às perguntas, a entrevistada admitiu ter tido dificuldade de responder às perguntas no modelo de pergunta e resposta. As interrupções também podem ter interferido no tempo de duração da entrevista.

Quadro 16- Tempo de duração das entrevistas

Tempo de duração das entrevistas das ex-conselheiras de direito	
Juliana	00:42:66
Meire	01:38:57

A segunda entrevistada foi Meire. A entrevista foi concedida em uma sala independente. Informou que teria que atender as solicitações das pessoas que a procurassem durante a entrevista. As interrupções foram pontuais, administradas pela entrevistada, com aparente disposição para responder as questões, aparentemente satisfeita em compartilhar experiências. A creche e a educação infantil foi o tema em que a entrevistada mais demonstrou restrição em abordar, justificando, em dado momento, não ser sua área de atuação.

Quadro 17 -Sexo, idade, raça/etnia, local de nascimento das ex-conselheiras de direito

Nome	Sexo	Como você se autodeclara?
Juliana	Feminino	Eu me considero afrodescendente, eu me considero colorida como todo mundo. Acho que a maioria da população brasileira é a mistura tudo isso. É muito misturado.
Meire	Feminino	Eu sou uma mulher preta. E é sempre muito engraçado quando eu digo para o pessoal que eu sou do Sul. Eu estive em um Congresso no Rio Grande do Sul, desculpe, em Santa Catarina. Todos muitos brancos e eu muito preta. E o pessoal falando que nós somos do Sul e eu falei, gente, mas eu também sou do Sul. Daí o pessoal olha pra mim e digo, gente! É que eu vim pra São Paulo com um mês, mas eu também sou do Sul. Então essa melanina toda, eu criei aqui em São Paulo. Porque eu não era assim, de onde eu vim. Eu sou do Sul, sou do Paraná e sou única.

A pergunta relacionada à autodeclaração suscitou alguns desdobramentos inicialmente, porque foi necessário refazer a pergunta para ambas.

Juliana não optou pelos termos: preto, pardo, branco, amarelo ou indígena, utilizadas pelo IBGE conforme a pergunta, respondendo inicialmente que era afrodescendente³⁸, logo depois disse que era colorida. Logo em seguida, afirmou que a cor pálida havia sido registrada no seu documento de identidade. Meire, por sua vez, se declarou preta e, espontaneamente, falou sobre uma ocasião, em um evento na região Sul em que, mesmo dizendo que havia nascido na região, as pessoas não acreditavam devido à cor de sua pele. Em outro momento, afirmou justificou o escurecimento de sua pele, pelo excesso de sol de São Paulo.

Juliana afirmou que a questão central era de classe, mas, após algum tempo, espontaneamente mencionou situações relacionadas à discriminação

³⁸Termo utilizado na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), que ocorreu na África do Sul, apesar dos termos usados no IBGE (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) terem sido mencionados.

racial: *“eu não gosto da minha mãe porque o cabelo dela é duro, minha mãe é feia, porque as bonecas têm tudo cabelo liso. E você vê os livros didáticos e quando coloca isso[...] é uma coisa muito forçada. A boneca negra, ela tem que estar em todos os grupos de brinquedos.”*

Sem a pretensão de analisar as informações na esfera raça/cor, é preciso ter atenção para a forma como os dados sobre as desigualdades vêm sendo abordadas nos Conselhos de direito. O estudo produzido por Rocha e Rosemberg (2007) problematizou a idade que crianças e adolescentes podem responder à autodeclaração ou mesmo os estudos produzidos pelo MEC/INEP, desde o ano de 2005 e pelo Censo Escolar, quando informam sobre a desigualdade de acesso com recorte raça/cor.

A dúvida quanto à pertença étnica foi encontrada em um dos relatos das agentes comunitárias de saúde *“Olha eu acho que sou meio misturada, mas, no final sou mais negra”*(ISHIDA, 2014).

Porém a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores (as) negros (as) e brancos (as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo (ROSEMBERG, 2012,p.18).

Outro viés abordado nas perguntas foi a religião. Juliana falou sobre a formação católica de maneira vaga. Admitiu filiação partidária, sem fornecer mais informações. Meire disse ser católica, mas que frequenta eventualmente a igreja. À medida que se aproximou da instituição, foi perdendo o interesse.

Meire afirmou ter sido vinculada à Pastoral da Juventude, que tem atuação direta com jovens, bem como a Pastoral Operária que realiza ações junto à classe trabalhadora. As Pastorais integram a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com orientação evangelizadora, organizada pelos bispos da igreja católica que, desde a década de 1980, atuam em desafios provenientes da contemporaneidade.

De fato, em 1987, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) colocou nas ruas a Campanha da Fraternidade “Quem acolhe o menor, a mim acolhe” que recebeu mensagem do Papa João Paulo II(4 de março de 1987) conclamando, entre outras, “a solicitude pelo

menor, pela criança, ainda antes do nascimento, desde a concepção” (ROSEMBERG, 2008, p.18)

Quadro 18 - Religião e Filiação partidária das ex-conselheiras do CMDCA/SP

Nome	Pergunta: Você tem religião? Qual?	É filiada a um partido político? Ou já foi em algum momento de sua vida? Quanto tempo?
Juliana	Sou de criação católica, de formação.	Sim, participo.
Meire	Eu sou católica não praticante e eu fui da pastoral da juventude, pastoral operária, eu passei minha adolescência e juventude dentro da igreja e os espaços da igreja católica. Hoje eu digo pra você que não é mais o espaço que me acolhe. Depois que a gente vai conhecendo mais a estrutura e percebendo algumas questões internas e vai deixando de te interessar como organização.	Sim. Participo Já fui filiada ao PT há muitos anos. Eu me filiei, no dia que eu fiz 18 anos eu me filiei. Já era militante do PT com 14 e 15, 16 anos, mas me filiei aos 18 anos. Fiz minha desfiliação do partido há uns 10 anos atrás, mas chegou um momento que o partido não me representava mais, não fazia muito sentido ter uma carteirinha, mas voto no PT hoje. Ainda não vi um partido que pra mim pelo menos, apesar de toda a crítica, de todo esse momento complexo que o PT vem vivendo, eu acho que nós não temos ainda outro partido que consiga dar conta e dar algumas respostas.

O projeto bolsa pré-escola, apresentado pelo PT, “previa o fornecimento de “bolsas pré-escola”, para que mães permanecessem em casa com suas crianças pequenas, oferecendo-lhe estimulação”, conforme Rosemberg (2009, p.22). A autora problematizou como a criança abandonada foi tratada no discurso de parlamentares, no qual Benedita da Silva (PT) chamou a atenção ao depor nos debates constituintes que os denominados pivetes eram filhos (as) de trabalhadores.

Quadro 19 - Candidatura no CMDCA

Nome	Participa de algum movimento social?
Juliana	Não basta estar só no Conselho. Fui para esse Conselho que, sabe[...]No Conselho Municipal por dois mandatos estendidos[...]. A gente consegue fazer uma arrecadação. Muito profundo. A gente consegue fazer bastante coisa, transformar. Se tem que atuar para transformar[...].Ai você fala da educação infantil. A gente sempre achou que não era daquela forma. Eu estou falando que esse é o movimento de cidade, do estado, mas começa no movimento da infância, no movimento da criança e do adolescente que a gente começa trabalhar essa questão. Não pode ser cuidado, tem que ser educação .Educação em primeiro lugar [...]
Meire	O que me levou ao CMDCA foi a experiência no Conselho Tutelar. Enquanto conselheira tutelar, eu sempre participei das reuniões do CMDCA [...] eu não conhecia os procedimentos, mas conhecia a estrutura minimamente, então eu acho que foi isso, acabou contribuindo aí com a minha eleição no Conselho Municipal. Eu não caí de paraquedas. Até porque nós estamos falando de muita coisa, né?” Eu me candidatei para o conselho municipal da criança e do adolescente da cidade de São Paulo [...] e na época ele me chamou um dia e disse que ele estava me indicando. E eu fiquei putíssima da vida.Eu falei não quero não. Mas ele não aceita um não como resposta, então [...] eu me eu me candidatei e fui eleita pela sociedade civil.

Juliana confidenciou que sua trajetória no CMDCA vem alcançando a transformação. Meire admitiu ter ficado contrariada, quando seu chefe a indicou como conselheira de direito. Relatou que a experiência como conselheira tutelar foi importante. Mesmo contrariada em exercer a função de conselheira de direito, afirmou, “*Nós estamos falando de um município imenso. Ter um reconhecimento na cidade a ponto de estar dentro de uma composição, eu acho que é muita coisa. Então o que me levou foi a experiência do conselho tutelar, ter já estado lá dentro e conhecer um pouco da estrutura e apoio deles mesmo.*” Juliana defendeu a educação em detrimento do cuidado para crianças pequenas espontaneamente, referindo-se a uma pauta dos Movimentos sociais, sem oferecer outra informação.

Quadro 20 -Movimento Social de Defesa da Criança e do Adolescente e educação informal

Nome	Pergunta: Você participa de algum movimento social?	Possui ensino fundamental, médio ou superior? Se superior, em que área? Você acha que sua formação educacional ajudou na atuação como conselheira de direito?
Juliana	Eu sou do Movimento da infância a nível (...) a nível estadual (...) a nível nacional. Porque eu fiz parte do Movimento de Meninos e Meninas de Rua na fase (...), na que fase que a gente foi pra Brasília desde 1980 né. Na construção do ECA, toda essa trajetória aí, núcleo de base.	Não. (...) A minha formação informal influenciou, porque eu tô vendo que isso aqui é da PUC (folha do termo livre consentido que foi lido no início da entrevista). A antes a PUC fazia cursos bacanas. Eu fiz um curso de educador popular na PUC muito bom, a questão da musicalidade, da expressão corporal, porque eu trabalhei muito com criança de 7 a 14 e eu aprendi lá. <i>(foi perguntado se a formação informal forneceu mais recursos pra trabalhar?)</i> Muito mais. tanto que o meu TCC foi em educação informal, porque eu fiz Pedagogia.
Meire	Movimento da infância. Minha militância prioritariamente hoje é no movimento da infância. (...). Eu fui da Pastoral da juventude, do Movimento Operário. Eu vinha de outro movimento e outra pegada.	A minha maior experiência foi com adolescentes de 15 a 18. A educação formal (...) eu não consigo fazer esse link com a minha atuação, até por que eu fiz RH e que permite lidar com as pessoas, independente do segmento, né! Então, mas não consigo linkar, exceto que a educação formal me ensinou a ler e a escrever.

A participação no denominado Movimento da infância por uma entrevistada relacionou, de forma direta, com o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, *"Na verdade eu começo como educadora, militando no Meninos e Meninas de Rua. Eu ia muito para a praça da Sé. E eu comecei a ver que (...) de onde era aquelas crianças, porque a gente tem no imaginário da gente que aquelas crianças brota, elas não brota, elas vêm de algum lugar(...)"*

Juliana e Meire relataram diferentes experiências nos movimentos sociais para garantir direitos para crianças e adolescentes. Para Meire o trabalho com os adolescentes, ajudou a obter o entendimento prático do que já conhecia ou ouvia falar sobre direitos.

A educação formal foi vivenciada tal como a experiência pessoal ligada ao esforço pessoal, segundo Meire, *"não tivemos oportunidades para estudar então foi tudo difícil, íamos para escolas sem material escolar, então foi uma trajetória de vida complicada."* Profissionalmente a educação formal exigida

para o campo profissional teve pouco alcance “eu não tinha formação necessária, mas conseguia dar conta” ou, mesmo quando a formação educacional, não a impediu de coordenar pessoas com formação superior. Ao mesmo tempo afirma ter orgulho dos filhos cursarem o ensino superior.

O MNMMR defendeu as atividades não-formais na construção do atendimento às crianças em situação de risco, “*No começo nos anos 1990 comecei a fazer um curso nas Nações Unidas, né. No fundo da Agricultura junto com a FAO e Nações Unidas*³⁹. *Comecei a fazer um curso de técnico de desenvolvimento econômico [...] peguei uma dimensão toda da cidade. Poucas pessoas entravam, eu entrei pra fazer.*”

Juliana, por sua vez, se referiu ao acesso que tem ao currículo na escola particular que o filho estuda, estabelecendo uma diferenciação com a educação pública. Reivindicou que o mesmo procedimento deveria ocorrer na escola pública: “*a escola pública parece que está fazendo um favor de ficar com seu filho*”. A violência e o descaso também foram mencionados “*a escola virou um depósito, principalmente a do estado virou depósito, se vê as brigas, as coisas que acontecem*”.

³⁹Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) atua como um fórum onde todos os países, desenvolvidos e em desenvolvimento, se reúnem para negociar acordos, debater políticas e impulsionar iniciativas estratégicas. www.fao.org.br (site)

Quadro 21 - Experiência profissional na área da defesa da criança e do adolescente

Nome	Pergunta: Participa de algum movimento social?
Juliana	Eu trabalhava como auxiliar de custo. Trabalhava com metalúrgica, departamento de compra, comprava ferro e o capitalismo era selvagem. Aí eu começo a militar no movimento. Aí eu vou fazer esse curso e venho conhecer (nome do bairro), venho aqui pra essa região porque, quando eu ia pra lá, pra Praça da Sé, tinha muito menino que quando eu tava no ponto de ônibus eu via muito menininho e eu falava, eu já vi esse menino daí eu vi que esse menino era daqui. Na verdade eu começo como educadora, militando no Meninos e Meninas de Rua, eu ia muito pra Praça da Sé. E eu comecei a ver que, de onde eram aquelas crianças, porque a gente tem no imaginário da gente que aquelas crianças brotam, ela não brota, elas vêm de algum lugar. Eu fui achando a família delas, mas eu fui estruturando tudo, eu era uma pirada! Tinha até uma matéria, saiu em várias revistas, mas eu queria, sabe? Porque eu achava tão pouco que elas precisavam de carinho, precisava ser ouvida, e aí eu venho pra cá e fiquei aqui definitivamente e eu falei eu vou trabalhar.
Meire	Pergunta: Qual a sua idade? Que cidade nasceu? Vive em São Paulo? Há quanto tempo vive no município? Olha só em 1997 eu saí do banco que eu trabalhava e, no finalzinho de 1997, eu vim trabalhar no (nome da organização). Quando eu vim pra cá, comecei a trabalhar no final de 1997, 1998, comecei a dar aula (nome da instituição) e comecei a me envolver aqui com os meninos e quando foi em (ano) [...]. A instituição indicou pra eu assumir o conselho tutelar daqui da região e foram os próprios adolescentes que fizeram minha campanha. Foi um momento muito legal, muito bacana. Em (ano) eu saí daqui e fui pro conselho tutelar aqui (nome do bairro) [...]. Eu fiz dois mandatos nesse período.

As entrevistadas relataram experiências profissionais em bancos ou empresas. Ambas com trajetórias diferentes, narraram semelhante satisfação em narrar as experiências no trabalho com adolescentes. Meire destacou a presença dos adolescentes, ajudando sua primeira eleição como conselheira tutelar e Juliana mencionou a possibilidade de ajudar as crianças e adolescentes e famílias a transformar suas vidas.

Conclusão do eixo

As entrevistadas tiveram experiências pessoais, profissionais bem como exerceram a função de conselheira tutelar e conselheira de direito no CMDCA/SP.

De uma maneira geral, as entrevistadas pareceram demonstrar certo incômodo para responder a pergunta sobre autodeclaração raça/cor. Os relatos espontâneos relacionados à atividade profissional com adolescentes e famílias, possivelmente associado a área de atuação. A educação formal ocupou um lugar desprivilegiado no discurso das entrevistadas.

Juliana militou pela aprovação do ECA e Meire construiu gradativamente sua trajetória profissional com atividades ligadas aos adolescentes, fato que motivou a mesma a militar pelos direitos de crianças e adolescentes.

Eixo 2: Discursos sobre crianças pequenas e políticas públicas

Quadro 22 - Políticas para bebês e crianças pequenas no espaço público

Nome	Pergunta: Você acha que a cidade poderia oferecer melhores condições para as crianças pequenas? Se não, o que você sugere? Fora da creche e do espaço privado (da casa)
Juliana	Claro, acho que deveria ter um playground em tudo que é lugar. No supermercado devia ter um e a gente entrar no mercado e o menino vai ficar aqui brincando. Assim não ia ficar pedindo eu quero isso, eu quero aquilo. Está no posto de saúde, está ali brincando.
Meire	É tão difícil porque você fala, passa pela minha cabeça, praças, parques. São tão escassos na cidade de São Paulo, espaços verdes para essa meninadinha correr, cair, brincar, fazer casinha na árvore, criar bichinho, conviver com pintinhos é tão difícil isso aqui e tão utópico, mas é isso que eu acho.

As principais respostas sobre as políticas destinadas aos bebês e crianças pequenas: o playground, parques, espaços verdes e brinquedos. O contato com a natureza, com animais foi sugerido, mas considerado utópico.

Os espaços sugeridos pelas entrevistadas não contemplou os bebês. Meire: *“estou falando da meninadinha de dois a quatro anos. Menos que isso, até as mães mesmo têm que tomar cuidado”*.

Juliana propôs um espaço lúdico para as crianças pequenas, no qual os pais e mães não tivessem que atender aos eventuais pedidos nos estabelecimentos comerciais, portanto a tentativa de elaborar uma proposta de política favoreceu, de certa forma, os adultos. O posto de saúde também foi mencionado. É preciso chamar atenção para como a área da saúde tão presente no contexto sócio-histórico, no capítulo 2, apareceu como um dos espaços mencionados para que bebês e crianças pequenas possam brincar.

O processo de urbanização e internacionalização, segundo Raichelis e Evangelista (2013), indica que as mudanças ocorridas nas relações sociais nas décadas de 1980/1990, decorrentes da transição democrática na América Latina e no Brasil tiveram impacto na vida urbana e nas cidades. Para as autoras, a cidade de São Paulo passou a figurar como um ator internacional nos documentos produzidos por organismos multilaterais, como BID e Banco Mundial, com ação direta no planejamento estratégico e influência direta nos

planos de desenvolvimento urbano e incentivo ao poder local, “ressurge com força um discurso moralizador e higienista, que organiza as representações sobre a pobreza” (2013, p.199). A intervenção das agências internacionais no Brasil foi abordada no capítulo 2.

O percurso histórico da educação e cuidado para bebês e crianças pequenas, de acordo com Rosemberg (2015):

Sempre pensei compartilhar este conhecimento cotidiano, organizar um “creche tour” para candidatos a cargo público (especialmente prefeitos), que propõem barbaridades como solução a baixo custo para as creches: construí-las no metrô, como propôs Jânio Quadros / ou empregar – isto é, como trabalho voluntário, penso eu – adolescentes internas da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) como educadoras de creche; ou achar que creche domiciliar, ou mãe crecheira, é a solução para acabar com a pobreza brasileira, ou ainda criança pequena em creche ou pré-escola (como afirma um documento publicado pelo Banco Mundial) (2015, p.159).

As pesquisas sobre condições de vida devem incluir análise sobre: domicílios, esgoto sanitário, coleta de lixo no cotidiano dos bebês e crianças pequenas, segundo Rosemberg (2002). A ausência de pesquisas e do cotidiano de bebês e de crianças reafirma o lugar ocupado enquanto grupo minoritário. (QVORTRUP, 2011).

Tais condições de moradia tendem a afetar mais o cotidiano de crianças pequenas residentes em tais domicílios que o dos demais moradores, na medida em que sua circulação por outros espaços é mais restrita (2002, p. 43).

As condições dos serviços oferecidos pela rede de educação infantil, enquanto políticas públicas destinadas para bebês e crianças pequenas em São Paulo, foram abordadas no capítulo 2 e na reflexão sobre qualidade no quadro 31. E também requerem atenção.

Quadro 23 -Interesse dos políticos pelas crianças pequenas

Nome	Pergunta: de um modo geral, você acredita que os adultos e os políticos se interessam pelo bebê ou criança pequena e por sua educação e cuidado?
Juliana	Acho que não.
Meire	Não. Criança não vota. Acho que não, você já viu criancinha votar? Criança não vota. Não acredito nisso não. E aí, de novo eu falo de uma preocupação efetiva, falo de um projeto pensado, organizado.

Meire disse não conhecer políticos que apresentassem propostas ligadas às creches. A falta de interesse dos políticos foi associada pela entrevistada ao fato da criança não votar. Uma efetiva preocupação para a mesma implica em um plano mais elaborado e uma proposta mais concreta.

Juliana admitiu o desinteresse dos políticos sobre as políticas para bebês e crianças pequenas.

Meire admitiu, em outro momento, que a política não deveria ser creche: *“Política para primeira infância para mim, para cidade de São Paulo, é creche, é creche. E não deveria ser. Porque a primeira infância se dá, não é que não deveria ser né? A primeira infância se dá(...) não deveria ser só. Porque ela não se dá só na educação desse tipo, ela se dá uma boa condição de atendimento à saúde, alimentação de qualidade, de um núcleo familiar que atende suas necessidades, independente de qual tipo de família de que estivermos falando, então seria um conjunto de políticas. Mas hoje o olhar, tomara que eu me equivoque, mas muita gente vai te dizer que a política para a primeira infância é creche e EMEI talvez.”*

No Brasil, o atual processo de escolarização das crianças pequenas, de quatro a seis anos, ao mesmo tempo em que anuncia a decidida inserção da criança na cultura, o reconhecimento de sua cidadania como um sujeito de direitos, pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização e normatização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo, portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tai, (ABRAMOVITZ, 2003, p.16).

A pesquisa de mestrado elaborada por Santos (2015) analisou os Discursos sobre bebê na propaganda eleitoral de 2012, no município de São Paulo; foram indicados para solucionar o déficit de vagas, os convênios com organizações não governamentais (ONGs) e igrejas. Os candidatos a prefeito mencionaram o plano de expansão de vagas em creche.

Quadro 24 - Ações de impacto e a garantia de direitos para bebês e crianças pequenas

Nome	Pergunta: Que ação a conselheira poderia realizar na sua atuação política de impacto na vida dos bebês/crianças pequenas?	Pergunta: Quem poderia/deveria defender o direito dos bebês à creche?
Juliana	Fazer campanha do leãozinho amigo.	Todo mundo, tanto pais como quem trabalha. Acho que é isso. Quem vai descascar o pepino vai ser você (se dirige a pesquisadora). Porque a gente fala demais né? É difícil você falar respondendo pergunta.
Meire	Olha só, Conselho de direito na minha concepção ele é muito cutucado. Ele atua quando ele é cutucado. Eu não acho pelo menos o Conselho de São Paulo, excetuando a questão da vaga, porque isso bate na bunda todo o dia. Alguns direitos são mais básicos que outros. Comida é mais básico, transporte é mais básico, escola é mais básico, outras coisas (...) não me lembro de nenhum candidato que tenha trago a questão da infância e de verdade. Nós temos no CMDCA/SP (...) tem projetos sim, na área da infância, pra primeira infância, já foram várias vezes debate e eu não lembro que foi prioridade.	Conselheiros tutelares, de direito, educadores, mães. Eu falo do direito do conselho de direito, mas não é a defesa direta, que é a função do conselho de direito, ele não faz essa defesa direta. Ele delibera políticas. Mas quem faz a defesa direta é o conselho tutelar e os movimentos gente. Os movimentos, o movimento da infância ele tem que estar com esse olhar também.

As entrevistadas não verbalizaram nenhuma ação específica a ser feita pelo CMDCA/SP que pudesse ser direcionada para bebês e crianças pequenas, com exceção da arrecadação feita pelo CMDCA via FUMCAD. O subsídio permitiu o recurso arrecadado via imposto de renda - pessoa física e jurídica - chamado de doação casada. O repasse direto do recurso passou a ser possível após solicitação do poder público, no ano de 2013, que autorizou o repasse à Secretaria Municipal de Educação, que foi justificado para alavancar a construção de creches e atender a demanda que responsabilizou o poder público a responder judicialmente pela falta de vagas.

Para Juliana *“A falta de planejamento, a falta de política pública, a creche é uma consequência, né. Mas isso vai desde a saúde, do pré-natal. Se fosse uma coisa ligada à outra, a questão do distrito, a população que tem no distrito. Não é considerado isso.”*

Segundo Meire, o CMDCA/SP tem que ser “cutucado” para que as políticas públicas para crianças pequenas sejam pautadas no CMDCA/SP: *“não estou dizendo que o movimento não olha para o bebê, mas o bebê não grita,*

sabe? O bebê não está rua dormindo na rua. O menininho de um ano já está na rua, dormindo na rua. Então você olha e é muito natural isso, você olha pra quem te grita. Você entendeu, e acho que é uma dificuldade você olhar esse bebezinho, mas ele está gritando em casa. Ele está gritando que ele está com a bundinha machucada. Ele não fala ainda, isso é uma m.”(fala um palavrão com uma expressão que parece ter indicado uma certa frustração).

Meire evidenciou o espaço privado, a dependência do bebê em relação ao adulto, as limitações do mesmo em se comunicar, problematizando a visibilidade dos bebês nos movimentos sociais, que foi justificada pela impossibilidade da comunicação verbal. A entrevistada proferiu um palavrão, como uma forma de manifestar o impasse da situação. Os estudos sociais da infância, em especial a antropologia, vêm oferecendo outra visão sobre a comunicação abordada nos capítulos 1 e 3, bem como no quadro 26.

Meire reafirmou a atribuição do CMCDa dizendo que a principal função do Conselho de Direitos é deliberar. Segundo o dicionário Houaiss (2008), o sinônimo de uma decisão após consulta. O estudo feito pelo CEATS apontou que o poder público não vem atendendo as reivindicações, mesmo se tratando de uma violação de direito à educação e o direito à creche que contraria o ECA. A demarcação das atribuições chama a atenção. Segundo Juliana “*a gente tava até discutindo isso, quem tem que apresentar a demanda é a secretaria e não a gente, mas eles não levam em consideração isso*”. Uma estratégia típica da diferenciação é segmentar grupos para que os mesmos não possam ser capazes de oferecer oposição aos grupos dominantes, Thompson (2011).

Rosemberg (2015) avaliou uma relutância em dar visibilidade à creche e integrar a mesma no sistema educacional.

Eixo 3: Discursos sobre educação e cuidado de crianças pequenas

Quadro 25 - Distinção de creche e pré-escola

Nome	Perguntas: Como você distingue a creche da pré-escola?	Perguntas: O que é educação e cuidado na creche?
Juliana	Daí ele chegou na creche e tava todo feliz porque chegou na pré-escola [...] e a professora falou: oi gente, hoje nós vamos desenhar. Ele (a criança) falou nossa adoro desenhar. Vou desenhar um gato, um coelho, com um sol, com monte de lápis colorido. A professora olhou e disse espere! Vamos desenhar uma flor, o menininho pensou vou desenhar uma flor bem colorida, mas a professora falou, espere! A flor é assim, redonda e fez pontinhos e deu para ele desenhar(juntar os pontinhos) e a professora disse, agora vamos pintar. Daí ele pensou, agora vou pintar e a professora disse, espere! Caule marrom, folha azul, miolinho amarelo e as pétalas vermelhas [...] foi indo até quando ele saiu e foi para uma escola maior e a professora falou vamos começar o dia com um desenho livre ele ficou esperando ela dar. Ele perdeu a imaginação.	Eu penso tudo aquilo que eu falei antes, muito lúdico, mas tendo que participar em tudo, sabendo diferenciar o espaço da casa, entendeu, mesmo se for pequena ter um cantinho pra dormir e pra comer, lugar pra ela, saber lavar as mãozinhas, saber escovar os dentinhos, saber se cuidar, ter seu cantinho, ela conviver com todo mundo, com as diferenças. E cuidado é fazer a paisagem, se ela está se desenvolvendo, pra isso todas as creches têm uma enfermeira, uma auxiliar de enfermagem, tem que ter coligado com a saúde, saber se ela está com peso certo, tem que estar ligado à rede, vacinação, peso certo, nutrição, periodicização, cobrar dos pais a carteirinha do médico.
Meire	Faixa etária é o que prevê a legislação. A faixa etária é o recorte. Até porque é o que prevê a legislação.	Cuidado para mim, é olhar a necessidade o tempo todo. É denunciar, é ter sensibilidade que se alguma coisa não está certa, que se alguma coisa está falhando. Isso não é pra todo mundo não, viu? Não pense que qualquer educador tem esse olhar, porque não é verdade. Educador é um ser muito especial. E pra mim, quando eu falo de cuidado, eu sempre penso em olhar as necessidades, observar o que se precisa.

Para distinguir a creche da pré-escola Meire afirmou ser a faixa etária e a legislação. Para Juliana a professora ocupou o lugar central, nos estabelecimentos educacionais, e opera o chamado cerceamento da imaginação das crianças, segundo a história narrada pela mesma.

Em contrapartida, Meire atribuiu ao educador um lugar de importância, assim como as necessidades da criança. Juliana afirmou que à medida que bebês e crianças avançam nas etapas da educação formal, mais se afastam do seu processo criativo e da imaginação.

A opção brasileira nos anos 1970, por expandir a educação infantil por meio de um modelo não-formal apoiado nos baixos salários de professoras leigas, prioritariamente para a região Nordeste, diferenciou o padrão de oferta do atendimento, não só quanto ao desenvolvimento regional mas, também, aos segmentos raciais (ROSEMBERG, 2012, p.18).

Outro exemplo apresentado em um estudo relevante sobre as creches comunitárias relatou a situação entre uma professora e a chamada estratégia de sobrevivência no ambiente de trabalho, definido por Patto (1992 apud Cruz, 2001)

Assim, por exemplo, uma “berçarista”, com um grande número de bebês sob a sua responsabilidade e sem dispor de uma sala adequadamente preparada para isso, torna-se praticamente “imune” às inúmeras solicitações de que é alvo e que não consegue atender (2001, p.57).

As entrevistadas reconheceram elementos relevantes para garantir a educação e cuidado. Juliana mencionou a ludicidade e o espaço. Meire valorizou as necessidades da criança *“a infra-estrutura organizacional e a formação dos professores para a concepção ampla de educação e cuidado”* Carvalho (2012, p.92).

Além disso, nas turmas de pré-escola, parece haver poucas oportunidades para brincadeiras e atividades de motricidade ampla: os itens equipamentos de motricidade ampla, areia/água e brincadeira de faz de conta também receberam pontuação Inadequada (CAMPOS et al, 2012, p.36).

O GTIEI, FEMEISP e conselheiros tutelares de São Paulo, em reuniões, seminários e ações dirigidas, vêm reivindicando um posicionamento do poder público para garantir o plano de expansão da rede de educação infantil da cidade de São Paulo. Por outro lado, o brincar foi utilizado para prevenir a violência, conforme discursos proferidos por candidatos à prefeitura de São Paulo em propagandas políticas 2012, analisado por Santos (2015).

A brincadeira foi apontada como uma pós-colonização “um exercício da capacidade inventiva da criança, já que a capacidade de criar também deve ser produzida” (ABRAMOVITZ; OLIVEIRA, 2012, p.63).

O cuidado destinado aos bebês e crianças pequenas, é uma tarefa difícil conforme Meire. *“Porque uma criancinha ali, quando ele está lá com seus três anos ou quatro anos, você apalpa, por exemplo, se dói ele grita. Quando ele é*

pequenininho, você o apalpa chora, mas ele chora também porque ele está com fome. A reação dele (...) fica muito mais difícil para identificar e isso em minha opinião exige um cuidado maior.” O cuidado abordado no capítulo 2, como uma atividade que deve ser aprendida, responsabilidade ainda atribuída à mulher, relacionado à generosidade com status de virtude, segundo Montenegro (2001;2005).

A antropologia vem avançando nas pesquisas sobre bebês, de acordo com o capítulo 2. Os sons emitidos por bebês vêm sendo ignorados pelos pesquisadores no ocidente. A iniciativa de observação desenvolve estudos relacionando os ruídos emitidos pelos bebês como uma forma de comunicação, o que reafirma a importância de novos estudos na área (GOTTLIEB, 2009).

Quadro 26 - Atendimento de acordo com o tipo de creche (pública, conveniadas e particular) para bebês

Nome	Pergunta: Você acha que existe diferença entre creche particular, pública ou conveniada no atendimento ao bebê? Explique
Juliana	Hoje a creche pública é bem melhor que a creche particular. Hoje a creche particular ela é muito monitorada.
Meire	Particular se eu tô pagando o atendimento é melhor sim (...) Pode ser que pedagogicamente não tenha diferença no atendimento, mas eu digo: no atendimento à criança quem paga se empodera mais do direito.

Juliana elegeu a creche direta como a melhor, mas não incluiu os bebês na resposta “Eu tenho um pouco de receio dessas creches porque as crianças são maltratadas (pesquisadora: qual delas?) as creches particulares”. O estudo que analisou 34 municípios no estado de São Paulo (do total de 54 municípios) de 100.001 a 500 mil habitantes indicou como preocupante a destinação dos recursos do FUNDEB restrito somente para as creches privadas com fins lucrativos, contribuindo para expansão do conveniamento. A creche particular comporta organizações sem fins lucrativos, de acordo com Secanecchia (2011); Borges (2015); Rosemberg e Artes (2012). Diferentes tipos de creches conveniadas e subsidiadas pelas famílias constam na pesquisa como modelos de atendimento encontrados na América Latina, por exemplo, no Chile. (OLIVEIRA E BORGHI, 2013).

Por outro lado, Meire afirmou que o pagamento na creche particular, pode garantir o atendimento adequado para as crianças. Na mesma linha de compreensão, argumentou que a creche particular poderia fornecer um

atendimento melhor. Meire ressaltou a importância do empoderamento da criança.

As entrevistadas não mencionaram o bebê, mas sim as instituições e a relação com o poder público. Meire: "Eu acho, Elizangela, que para os serviços públicos é tudo mais tranquilo. Qualquer convênio (...) ele vem com todas as regras, com todos os limites, com todos os engessamentos que são possíveis, então as coisas [...]. Eu sempre acho que é muito mais tranquilo para as públicas, para as diretas que para as conveniadas. Eu conheci os dois modelos, mas eu sempre acho que a conveniada vem com muito mais receio, muito mais dificuldade de prestar conta, sabe de tudo." A entrevistada seguiu enfatizando a relação entre o poder público e as creches diretas e conveniadas "Mais fácil você fazer um cancelamento de verba, eu já vi isso acontecer, tá? O que é direta você paga, e o que é conveniada você espera um pouquinho, o que é público é meu. A outra não é minha, é da entidade. Então vou pagar também, mas a outra é da entidade".

Borges (2015) entrevistou as diretoras de CEI e o conveniamento foi citado como forma de atender a demanda de vagas em creche, em caráter emergencial, mas foi sugerido como meio de atender o plano de expansão das creches na cidade, em dado momento.

Quadro 27 -As implicações da construção de creches na cidade de São Paulo

Nome	Pergunta: O que você acha da oferta de vagas em creche?
Juliana	Dentro da confecção espaço-território, tem que levar em conta o IBGE, se a gente levar em consideração precisa ver as crianças com necessidades especiais. Elas não têm como entrar se você for ver é muito complicado. Não aparece, mas tem muita coisa.
Meire	Eaí vou falar na minha região e o pessoal vai pro ministério público e faz um auê danado e conselho tutelar e a gente protesta e vai pro Fórum e vai pra vara da infância, vai pro Ministério Público, daí juntos coletivos junta quinhentos processos, precisamos construir uma creche lá em (nome do bairro) . Isso a gente já estava sabendo lá em (...) mas tudo bem. Tudo bem precisamos e aí você vem pra cá, primeiro você não acha um espaço que comporte a construção de uma creche. Não tem. Não tem mesmo.

As informações mencionadas por Meire acerca da necessidade de realizar um estudo do IBGE para identificar a demanda para oferta de vagas teve um caráter genérico. A Vara da Infância, Ministério Público e Conselho Tutelar como procedimentos para garantir a construção de creches. Na tentativa de atender os parâmetros para instalação das creches, em virtude

da dificuldade de encontrar espaços compatíveis com os imóveis disponíveis no bairro onde trabalha, admitiu “*Um espaço amplo. A primeira coisa que você precisa não tem. Daí vamos supor que você encontrou. Aí, pra prefeitura aceitar esse imóvel como apto você precisa ter algumas coisas e principalmente documentação. E daí nós estamos numa área de ocupação tem documentação como? Essa região, de novo estou falando da que eu conheço. Áreas de ocupação você não tem documentação legalizada. Você achou a casa, passa você tem que procurar outra. Passa pelo investimento financeiro, até o próprio imóvel que você não acha. Você tem outras prioridades e até você chegar aqui, onde precisa (...) você já passou por tanta coisa.*”

A construção da cidadania para bebês e crianças pequenas foi abordado por uma das docentes entrevistadas por Secanecchia (2011). Ampliar a rede pública e o atendimento parece ser algo remoto, e parece indicar que a cidadania para bebês e crianças se concentra apenas no futuro, para crianças na faixa etária acima de três anos. Os bebês ficam concentrados com suas famílias.

A prefeitura tem todo esse problema [...] trocar os terrenos que são da municipalidade pela construção das creches [...] A discussão é, atendimento de qualidade para os cidadãos brasileiros que têm um ano de idade, dois anos de idade [...] e não quantas escolas vão ter para colocá-los (SECANECCHIA, 2011, p.112).

Quadro 28 -Experiência profissional e formação na área da educação e cuidado

Nome	Pergunta: Possui alguma experiência com crianças pequenas (0 a 3 anos) ou na área da educação infantil (creches)?	Pergunta: Já fez alguma formação específica sobre creche e educação de crianças pequenas (cursos, seminários, palestras, workshop)?
Juliana	(...) eu tava (...) pra ajudar a trazer às creches pra cá. Assim, foi uma ação mais política, no sentido de buscar essa política para cá, para dentro da comunidade, como eu disse antes.	Eu já participei da conferência da educação e do programa da primeira infância, da primeira dama. Eu participei como conselheira.
Meire	Não e nem teria paciência, porque com adolescente é isso que você viu. Aqui eles são difíceis, querem chocar, arrumam confusão, mas eu aprendi a lidar com eles. Eu aprendi e tenho um amor imenso.	Não, nunca fiz, desculpa te decepcionar Elizangela, mas não é nem eu não lembro, eu não fiz mesmo. Já fizemos, no CMDCA, debates por conta que o conselho você tem projetos pra meninada de 0 a 17 e 11 meses, mas, assim, um debate mais elaborado qualquer coisa mais direcionada ao tema eu nunca fiz.

Juliana afirmou que, quando atuou como conselheira tutelar, participou de uma ação na comunidade para reivindicar vagas nas creches, com uma intervenção que remete a ações judiciais *“Aí comecei a me envolver. Aqui tinha duas creches, aí nós fomos para o conselho tutelar. Aí nós fomos à primeira região a fazer uma representação no Ministério Público, com nome e endereço para creche”*. Meire disse que a experiência com adolescentes foi especial e incluiu o aprendizado. *“Então, assim eu comecei a entender esse movimento e o próprio Estatuto (ECA) na prática, acho que quando eu vim trabalhar aqui. Porque até então era muito uma teoria e um discurso (menciona um membro da família) e de alguns amigos comuns que eram da área, mas não era meu”*.

A mesma compreensão sobre a experiência prática foi apontada pelas agentes comunitárias. O trabalho que figurou o cotidiano das entrevistadas se configurou como uma oportunidade de aprendizado sobre o bebê (ISHIDA, 2014). Ainda sobre o aprendizado, Meire admitiu que aprendeu a lidar com os adolescentes. Além da experiência exitosa com a apropriação do trabalho, desenvolveu o afeto, *“Eu aprendi e tenho um amor imenso. Aprendi no dia a dia e foi extremamente importante, coisa que não é para todo mundo. Porque, às vezes, apontam que não conseguiriam trabalhar com adolescente, então, acho que tem a ver com perfil”*.

Quanto à formação específica sobre bebês ou crianças pequenas, Meire não participou de nenhuma como conselheira; disse que não houve um debate mais elaborado. Informou que o tema chega ao Conselho, em função da aprovação dos projetos que incluem crianças pequenas.

Ausência do tema creche na formação parece não estar restrita aos Conselhos de Direito para a consolidação de políticas educacionais para bebês e crianças pequenas.

As pedagogas entrevistadas por Secanecchia (2011) afirmaram que o atendimento em creche ou a formação adequada para preparar docentes em Instituições de Ensino Superior do curso de Pedagogia não vem sendo abordado adequadamente nos planos de ensino. No relato das docentes, a necessidade das mães trabalhadoras e apareceu disputa com o direito do bebê (SECANECCHIA, 2011).

Para Borges (2015), as diretoras de CEI responderam sobre direito à creche apoiadas em antigos critérios, como é o caso da mãe trabalhadora,

retomado pelas profissionais diante da incapacidade da administração de garantir o direito à creche. As profissionais recorreram a um processo do passado para atender as famílias.

Quadro 29 -Diferença entre creches e pré-escolas

Nome	Pergunta: Como você distingue a creche da pré-escola?
Juliana	Faixa etária é o que prevê a legislação. A faixa etária é o recorte. Até porque é o que prevê a legislação.
Meire	O que diferencia é o que o universo da criança vai ficando maior. Ela sai da coisa da brincadeira e fica mais firme, já sabe quem ela é. Tem um texto que eu não sei o nome da pessoa, mas que ele faz assim muito tempo que acho que isso é a escola engessa muito (...).

Para Juliana o ingresso de seu filho na educação implicou em uma mudança de comportamento e não estimulou o modo de ver o mundo de seu filho, mas sim o restringiu. *“Meu filho, quando era pequenininho, desenhava um peixe, era um rabisco, mas ali tinha um peixe. Ele me mostrava o peixe. Os livros, ele adorava, porque eu ensinei ele gostar de livro desde criança, desde menininho. Ele lia [...].Um dia eu cheguei para ele (nome do filho) e falei porque você lê menos agora? Porque notei que ele estava lendo menos [...] antes ele deixava o livro na cabeceira da cama, sabe? Ele falou, mãe eu conheci a escola! Pô meu, tira todo o tesão das crianças.”*

Meire na questão relacionada com educação e cuidado disse: “Vamos refletir o seguinte, porque hoje é obrigatória que a criança de 4 anos vá em EMEI? Até algum tempo atrás, ela tava na creche, hoje ela vai pra EMEI? Por que não tem vaga e eu preciso tirar aquela pra por outra, né? Que já vem de uma conversa que a gente vinha fazendo. E se a gente não tomar cuidado, eles estão saindo com três anos! Porque simplesmente pra ir liberando. Então, quando eu falo que dessa falta de vontade, essa falta de política pública, essa falta de vontade de cuidar, ele vem desde lá de bebezinho. Que política que se oferece de zero a dois anos, três anos? Se oferece a creche, mas que outra opção?(...) Eu acho um absurdo quando se implementou essa saída da meninadinha da creche pra EMEI aos quatro anos, eu fui extremamente contrária. São coisas diferentes e concepções diferentes.Eu não acho que ela já está preparada. É uma ruptura ainda que não está preparada para, então são fases. São fasezinhas na vidinha delas. Tem uma ruptura de carga horária, já é diferenciada. Depois ela continua sendo um bebê ainda. Dentro da concepção da mãe ali que precisa daquele espaço, ela passa o dia inteiro fora.”

Diferentes expectativas ajudaram a compor o quadro com distintas concepções sobre a educação. A progressiva canalização dos investimentos financeiros para as idades obrigatórias e direcionadas para o ensino fundamental já apontado como uma das etapas de ensino, valorizada pelos acordos internacionais (ROSEMBERG E ARTES, 2012)

Quadro 32 -A creche com qualidade

Nome	Pergunta: Em sua opinião, que crianças devem frequentar a Creche?	Pergunta: O que você considera uma creche de qualidade para crianças pequenas?
Juliana	A diferença é o tamanho (...)Por exemplo, quando você for ali você pergunta para (menciona o nome de uma criança da creche).Pergunta como é legal, o que tem de diferente. Ela vai te falar, mas ela está em uma escola muito boa.Porque vai se transformar num CEU (Centro de Educação Unificado).	Acho que tem que começar a mudar essa arquitetura ai. As (escolas) do CEU (Centro de Educacional Unificado) você começa a mudar, mas ainda não é a ideal. Mas que seja um ambiente agradável e que seja do tamanho dela. Que vai crescendo, conforme ela vai crescendo.
Meire	Um direito garantido por lei e é um momento de socialização, um momento de convivência diferenciado. Então toda criança tem que passar. Independente da condição financeira.	O que vier na minha cabeça, porque não é minha área. Mas eu vou dizer pra você o que é educação de qualidade pra mim (...) Então é, sobretudo uma boa educação infantil pra mim é, até mesmo para adolescente (...) a educação tem que ter esse papel de trabalhar a partir da necessidade sabe do meu atendido, da minha criança, do meu adolescente mesmo, freireano. É Paulo Freire, falando, mas você me perguntou e se não for assim não faz muito sentido, porque eu vou aprender de uma forma e você vai aprender de outra.

Além do financiamento público-privado, ressaltou a importância do espaço e do mobiliário compatíveis com o tamanho das crianças e relacionou com a construção da autonomia estimulada pelas realização das refeições sem a intervenção do adulto.

Juliana não respondeu diretamente se crianças deveriam frequentara creche, mas fez alusão à qualidade dos serviços ofertados pelas instituições educacionais, com uma aparente tentativa de valorizar a parceria ONG e o poder público.

Meire afirmou que não se tratava de sua área, possivelmente remetendo à falta de experiência profissional com crianças pequenas. Aproveitou para ressaltar a importância de se reconhecer a necessidade de cada criança, recorreu a Paulo Freire e ao processo de aprendizagem. Definiu a creche como um direito da criança, oportunidade de socialização e de convivência a ser

implementado com igualdade de acesso. Defendeu a oferta de vagas, sem distinção entre as crianças, independente da condição financeira.

[...] crianças mais pobres, em particular, podem se beneficiar significativamente de uma experiência pré-escolar de boa qualidade, especialmente se frequentam centros que recebem população heterogênea do ponto de vista da origem social (CAMPOS et al, 2011, p.28)

A experiência relatada com satisfação se referiu ao comportamento do sobrinho após frequentar a creche *“[...]eu tenho sobrinhos que [...] é muito interessante um dos meus sobrinhos. Antes da creche e depois da creche. Os cuidados que ele tem, até com a mãe. Sabe o quanto ele se desenvolveu, as canções que ele leva para casa. O trabalho que ele leva, sabe, a preocupação dele de[...]mamãe eu tenho que fazer lição. Mamãe eu tenho que fazer lição, momento de descoberta, como aquilo é lindo, como é fantástico o que ele está fazendo, o prazer era uma coisa que a gente não conseguia identificar antes”*.

Meire enfatizou a incapacidade da professora de administrar o conhecimento já adquirido pela filha na trajetória educacional, mas diferentes aspectos se articulam nas creches e pré-escolas. No Brasil, desde o ano de 2003, o Proinfantil, programa que vem subsidiando as profissionais no campo da educação infantil, oferecendo o ensino à distância, destinado às chamadas educadoras leigas, professoras ainda não formadas, provenientes das creches vinculadas à assistência social que atuam na rede de educação infantil em sua maioria nas creches(MALTA et al., 2011).

A crença em um conhecimento irrestrito das profissionais que atuavam na creche, sobre bebês, também contribuiu para diminuir a atenção dedicada aos bebês quando choravam, de acordo com Tristão (2006).

Meire tratou da situação vivenciada por sua filha para refletir sobre a qualidade [...] *minha filha mais nova foi para escolinha com um ano, um ano e meio quando voltei a trabalhar [...] ela sempre foi muito ativa e aí com cinco anos, ela foi para a EMEI. Ela estava na salinha e já era alfabetizada. Tinha uma professora [...] e eu tava aqui, lá no conselho tutelar ela disse que queria falar comigo [...] Ô gente pelo amor de Deus, minha filha era alfabetizada e a reclamação da professora era que ela fazia lição dela muito rápido e às vezes ela até ajudava os coleguinhas, mas quando não, ela levantava e ia para o parque. Aí eu fiquei olhando para a professora e fiquei pensando porque ela*

me estava me chamando porque não era um problema meu, era um problema dela.

As pesquisadoras Secanecchia (2011); Borges (2015) reconheceram que as diretoras e docentes do ensino superior não estavam mobilizadas pela mudança no quadro de oferta com qualidade, sequer pelo direito das crianças à creche.

Entretanto, continuam a ser empregadas nos sistemas educacionais as chamadas auxiliares, para as quais as exigências de formação não são as mesmas e que muitas vezes são as pessoas que permanecem maior número de horas com as crianças nas instituições que funcionam em período integral. Esse é ainda um problema que não foi devidamente equacionado pelas políticas de formação de pessoal (2011, p.23).

Eixo 4: Discursos sobre o papel das famílias na educação e cuidado de crianças pequenas

Quadro 31 -As famílias e cidadania dos bebês e crianças pequenas

Nome	Pergunta: Como o poder público poderia colaborar para garantir cidadania para os bebês? De que forma? Em que área (educação, saúde, assistência social, alguma outra)?
Juliana	Como garantir a cidadania dos bebês. Acho que a cidadania do bebê é ter uma mãe. E um pai, ter família. Para que ele seja o centro do universo. Para que as atenções sejam voltadas para ele. Que ele seja o primeiro em tudo. Para que ele não fique na fila do médico.
Meire	Olha, eu conheci crianças que não tinham registro de cidadania, que não tinha nome então primeiro isso. No mínimo, primeiro isso. Acho um absurdo até hoje, eu ainda, e olha que eu sou uma mulher muito moderna, sou a própria visão do futuro, mas, mesmo assim, acho inconcebível registrar no nome da mãe e não tem pai. Eu acho, porque concepção não é concepção de mãe, saco. Nós somos ótimas, eu vou fazer, foi uma produção independente, não sei o que, vou cuidar, vou amar, porque a gente é assim pra frente, mas são duas figuras.

Meire defendeu a certidão de nascimento do bebê como uma condição básica para garantir cidadania para os bebês. Desde o ano de 2014 a SDH/PR vem desempenhando esforços para eliminar o sub-registro de nascimento, de casamento e óbito, fator que pode justificar a resposta.

Para Juliana, a cidadania para os bebês ficou circunscrita à mãe, ao pai e à família. O CEATS (2007) reafirmou que a obtenção do registro de nascimento é considerada uma das atividades básicas a ser exercida pelo conselho tutelar, função exercida pelas entrevistadas. Juliana reivindicou um lugar prioritário para os bebês no centro da atenção da família e o atendimento prioritário nos serviços de saúde.

Assim, compreender as crianças e suas interações com o espaço, vai muito além dos seus atributos físicos e naturais e da sua ideia de palco para as ações. Mas deve-se envolver todas as dimensões aqui expressas, percebendo-as como autores na produção da paisagem e na constituição dos territórios (LOPES, 2009, p.42).

A absorção e reprodução de ideias estigmatizantes sobre famílias pobres, a falta de crítica favorece a produção de argumentos que não favorecem a transformação das políticas públicas. (ROSEMBERG, 1991).

Quanto ao nome da mãe e do pai no documento, indicado como um direito para os bebês e a importância de duas figuras, Meire assim se manifestou *“É um pai e uma mãe, nem questionando a questão da homossexualidade, adotar. Não é disso que eu estou falando. Eu tô falando da criança que olha a certidão de nascimento. Você é filho de quem? Eu sou filho da Maria das Dores e quem é seu pai? Acho que os homens também poderiam contribuir muito no que você traz como cidadania para essa criança e para esse bebê vida afora”*. A figura paterna foi reivindicada na construção da cidadania do bebê, remetendo à esfera privada.

Quanto à amamentação, Meire admitiu *“[...] as mulheres não conseguem mais amamentar. Acho que são questões muito [...] aparentemente simplistas, mas que faz toda diferença no movimento para essa criança”*.

No âmbito da saúde, Ishida (2014) afirmou que a amamentação aparece como um dos direitos do bebê, no manual *Guia dos Direitos da gestante e do bebê*, no material fornecido às agentes comunitárias de saúde, para subsidiar o trabalho com as famílias; a creche foi apresentada como uma política destinada aos bebês e crianças pequenas.

Para Urra (2011), os higienistas valorizaram as mulheres-mães: a valorização da mãe e a exaltação de sua figura como determinante para os caminhos futuros da nação e do homem na época. A Puericultura ressaltou a importância de orientar as famílias sobre a incompetência das famílias quanto aos cuidados com bebês e crianças pequenas. A urbanização e industrialização atraíram as crianças para próximo do local de trabalho de suas mães. A família e as instituições dedicadas ao atendimento às crianças assumiram *“a esfera educativa associada à pedagogia higiênica”*(MERICE, 1997, p.35).

As creches não foram mencionadas como políticas públicas destinadas à cidadania de bebês e crianças pequenas. O direito à educação foi pouco valorizado “decisivo para que a população possa acessar outros direitos e ampliar e qualificar os parâmetros da demanda social por cidadania” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p.14).

A participação do poder público na oferta de registro de nascimento parece mínimo, mas o papel da família recebeu ênfase.

A tendência de responsabilizar a família foi chamada de ideologia da família, atribuindo apenas à família a sua responsabilidade, apresentada no capítulo 1, do presente estudo (QVORTRUP, 2011).

A dissimilação é um modo de operação da ideologia que faz uso de uma representação para desviar a atenção, ignorando processos existentes. Através do deslocamento, uma das estratégias utilizadas que pode fazer uso de um termo para designar para se referir a outro, uma estratégia de construção simbólica “empregada por Luiz Bonaparte [...] conseguiu reativar a tradição de reverente respeito para com o herói imperial, apresentando-se como herdeiro legítimo do grande Napoleão” (THOMPSON, 2011,p.83-84). Ao escamotear o momento histórico vivido no período, ocorreu uma orientação ao campesinato para o passado.

As entrevistadas, ao remeter a família, a mulher, orientaram a pergunta para a esfera privada, reduzindo, assim, os investimentos destinados às crianças no âmbito das políticas públicas (QVORTRUP,2011).

Quadro 32 -Afeto/Afetividade

Pergunta: você participa de algum movimento social? Se sim, a partir de que ano?	Pergunta Você acha que a cidade poderia oferecer melhores condições para as crianças pequenas? Se não, o que você sugere? Fora da creche e dos espaços privado (da casa).
Juliana	Meire
O que a gente fazia, a gente acompanhava a gravidez até a criança fazer um ano e você via a diferença depois, da que não teve acompanhamento. Não é só a questão do cuidar, não é só afetivo, é muito emocional. Poxa, as meninas passa por oficina e fica grávida? É a afetividade. (...) Nós já tentamos colocar varias vezes isso dentro do ensino fundamental que é a educação sexual nas escolas.[...] porque você está na puberdade, não é isso, mas fazer com que ele entenda, que ele tenha outro viés, pra ele ou ela, geralmente são as meninas, todos né? Todos sofrem. São meninos, meninas.	[...] Lá atrás eu já falava sobre planejamento familiar. É absurdo o número de meninas engravidando, claro que eu falo de educação, digo, de saúde, eu falo disso lincando com a família e com educação.O investimento maior na saúde do adolescente né? Pra que esse cuidado, pra que a menina não vá buscar esse sexo tão banal. E outra coisa,se tá falando do poder público, mas tem outra coisa que eu acho importante.Família e amor. E olha só, sou uma mulher moderna.

Os termos afetividade e afeto inseridos, espontaneamente, pelas entrevistadas pareceram remeter a dois aspectos. O primeiro a uma forma de lidar com adolescentes e o segundo na transformação da família.

Juliana tratou da importância do afeto na discussão sobre o corpo e Meire falou sobre a falta de recursos para lidar com a adolescência e a relação entre afeto e família, [...] *olha as nossas famílias, elas estão tão desorganizadas, elas estão tão nossa! Está tão difícil, essa concepção de família e de amor, independente de que tipo de família nós estamos falando, mas de amor. E ainda eu vejo que as nossas meninas e nossos meninos, cada vez mais cedo, em busca de afeto. Só que esse afeto, ele vez [...]ele é um afeto sexual, é muito engraçado.*

Políticas setoriais como a educação, saúde, lazer etc -, e que deveriam ser centrais em uma política pública de direitos da criança e do adolescente são suplantados pela dupla sexo e drogas (ROSEMBERG, 2009, p.26).

Quadro 33- A oferta de vagas em creches como direito

Nome	Pergunta: O que acha da oferta de vagas em creche	Pergunta: Você recomendaria a creche para alguém ?
Juliana	Em um déficit muito grande, São Paulo. Não atende tudo tem muita coisa pra atender tanto que o conselho fez esse esforço pra conseguir 68 milhões pra fazer 27 creches (...) Mas tem que ver o planejamento, isso aí entra no planejamento familiar também. Dentro da confecção espaço-território, tem que levar em conta o IBGE, se a gente levar em consideração precisa ver as crianças com necessidades especiais. Elas não têm como entrar, se você for ver muito complicado. Não aparece, mas tem muita coisa.	Lógico que eu recomendaria. Ela é um direito da criança. Não é um direito da mãe. É um direito da criança.
Meire	Eu não me lembro de ter pedido vaga em creche que o diretor da creche tenha atendido. O investimento é pequeno, o investimento nas famílias, no método contraceptivo, sobretudo nas periferias. Não há um planejamento, não esse investimento familiar não há investimento nos equipamentos, não há investimento nenhum. Então a mulherada faz filho, precisa trabalhar, não tem condições e não tem onde pôr.	Recomendo a creche, mas as mãezinhas têm que entender que a creche não é dela, é da criança, mas eu recomendo. Eu recomendo sim. Acho que nós, mães e pais, por mais que a gente ame, nós não damos conta. Estou falando de acompanhamento pedagógico (...)Na creche não, se não é hora de dormir não vai. Na creche não (...) tem rotina. Dentro de casa não; é mais solto, eu acho que rotina é importante, limite é importante isso é formação de caráter, de ser humano eu acho que a primeira infância é fundamental.

Para Meire e Juliana, a doação dos subsídios financeiros arrecadados pelo FUMCAD para construção de creches na cidade de São Paulo foi destinada para construção de creches no valor de sessenta e oito milhões. O argumento para obter a aprovação, segundo as entrevistadas, foi à brevidade com que o recurso seria liberado para garantir a construção das 27 creches na cidade.

Juliana defendeu a creche como um direito da criança. Meire descreveu a instituição como um lugar que pode contribuir para a aquisição de uma rotina para as crianças pequenas e para complementar a família; segundo Meire *“Na creche não, se não é hora de dormir não vai. Na creche não [...] tem rotina. Dentro de casa não é mais solto, eu acho que rotina é importante, limite é importante. Isso é formação de caráter, de ser humano eu acho que a primeira infância é fundamental.”* Os relatos em consonância com os parâmetros,

A dificuldade na gestão do FUMCAD foi reconhecida por mais de 80% dos Conselhos Municipais participantes da pesquisa realizada pelo CEATS (2007). Outro aspecto apontado foi à falta de conselheiros (as) de direito capacitados para operar o recurso, pode comprometer as deliberações realizadas pelos Conselhos de Direito.

A questão sobre vagas levou a entrevistada a tratar sobre planejamento familiar. *“Lembro de uma senhora que, o período que ela esteve no conselho, ela teve quatro filhos, cada ano ela tinha filho, (a pesquisadora confirma se ela, a entrevistada, se refere ao conselho tutelar). Sim, o conselho tutelar porque o CMDCA não faz atendimento direto. Essa mãezinha ela estava com 4º filho, querendo vaga pra creche e cada um você demorava seis meses pra encontrar creche, né? Aí, eu estava tão brava com ela e disse: mulher de Deus, você fez filho de novo? Você fez mais um filho? Ai ela falou, D.Meire, eu não gosto que se intrometa na minha vida íntima e pessoal. E eu respondi, você não gosta que se intrometa, mas quando a sua vida íntima e pessoal nasce, aí a gente fica nesse desespero. A gente fica nesse desespero pra arrumar vaga em creche”.*

Meire remeteu a impotência em tratar da questão e das responsabilidades da família, sem mencionar a responsabilidade do poder público. As entrevistadas recorreram à família, especificamente às mulheres, inclusive as adolescentes.

Juliana reafirmou o planejamento familiar como solução para o falta de vagas em creche “Mas tem que ver o planejamento, isso aí entra no planejamento familiar, também. Dentro da confecção espaço-território, tem que levar em conta o IBGE, se a gente levar em consideração precisa ver as crianças com necessidades especiais. Ela não tem como entrar. Se você for ver, é muito complicado”.

Quadro 34 - Limites para garantir a política para bebês e crianças pequenas

Juliana	pergunta : Você acredita que a insuficiência de vagas está associada à ideia que a criança é melhor cuidada e educada em casa?	A falta de planejamento, a falta de política pública, a creche é uma consequência, né? Mas isso vai desde a saúde, do pré-natal, se fosse uma coisa ligada à outra, a questão do distrito, a população que tem no distrito, não é considerado isso.
Meire	pergunta :Você acha que a cidade poderia oferecer melhores condições para as crianças pequenas? Se não, o que você sugere? Fora da creche e do espaço privado (da casa)	O investimento é pequeno. O investimento nas famílias, nos métodos contraceptivos, sobretudo nas periferias. Não há um planejamento, não há esse investimento familiar, não há investimento nos equipamentos, não há investimento nenhum. Então a mulherada faz filho, precisa trabalhar, não tem condições e não tem onde pôr.

As conselheiras fizeram menção à falta de investimento do poder público e de planejamento das famílias. Juliana admitiu a complexidade de pensar sobre a oferta de vagas. Meire falou sobre o limite do poder público, em atender a demanda, “Então assim, não há investimento nenhum em nada e não vai ter. O município não dá conta, a percepção que eu tenho é que ele não dá conta.”

As respostas obtidas em perguntas diferentes, conforme o quadro acima houve um consenso quanto aos limites do poder público em investir em métodos contraceptivos e em sistematizados por distrito a demanda.

Juliana falou sobre uma cadeia que, se articulada ao pré-natal, poderia incluir a creche. Indicou de que forma compreendeu a demanda: “Se tá tendo isso, alguma coisa errada tem. Começa desde o pré-natal, desde o posto de saúde, a gravidez na adolescência, por exemplo”.

O interesse dos políticos e dos adultos foi criticado por Meire “eu não falo da ideia da primeira dama, que é uma mulher boazinha, que sabe que tem problema e aí fica. Estou falando de um investimento verdadeiro. Não existe”.

A solução apontada pelas entrevistadas parece ter afinidade com essa perspectiva, a redução do número de crianças. Na cidade de São Paulo, pela primeira vez, mediante a impossibilidade de atender a demanda o único recurso disponível apontado parece ser a judicialização contrariando as solicitações das famílias por creches, mesmo o equipamento sendo previsto no ECA.

A perspectiva sugerida por Rosemberg (1976) admitiu que o desemprego não atinge apenas os adultos, defendida por Qvortrup (2011); desta forma a atenção para a falta da infância nas estatísticas públicas e no número de crianças afetadas pelo desemprego, abre a possibilidade de pensar as crianças pequenas inseridas em decisões políticas; ao desconsiderarem as crianças, reafirmam a visão adultocêntrica para a vida das crianças. Para a autora a sociedade é pensada em torno do adulto e para o adulto.

Finalmente com pressão da sociedade, as creches foram incluídas no FUNDEB, porém fatores de ponderação para distribuição dos recursos e os valores previstos per capita variam conforme o nível de ensino, tanto mais alto quanto mais velho o aluno (ROSEMBERG, 2009, p. 22).

O discurso de um dos candidatos analisados por Santos (2015) captou a proposta do candidato José Serra e a medida emergencial para formar profissionais com impacto e também na vida das crianças: "Para cuidar de idosos, crianças e pessoas com deficiências, o candidato propõe uma solução rápida, barata e que gere empregos na saúde: um curso de cuidadores"(2015, p.138).

A capacidade humana de cuidar de si e dos outros, como garantia da sobrevivência da população, recebeu atenção da área da enfermagem e da antropologia. Coube às mulheres, ao longo da história, o cuidado e aos homens curar, constituindo uma divisão entre aspectos emocionais e cognitivos. Persiste, ao mesmo tempo, o desprestígio social da função de cuidar. (MONTENEGRO, 2001).

Considerações Finais

Assumir os aportes teóricos propostos por Thompson (2011) e o estudo da ideologia, oferece uma oportunidade de reconhecer o que o autor chamou de modo de operação da ideologia, bem como suas estratégias para atuar através das formas simbólicas, os discursos, no caso desta pesquisa. Com estes recursos é possível apreender o dinamismo com que os valores, crenças atuam e subsidiam a ação da ideologia no cotidiano de atores sociais. O autor ressalta que sua proposta é apenas uma das maneiras de estudar a ideologia, sem ter a pretensão de ser o único caminho para compreender a temática.

O presente trabalho, na tentativa de descrever e interpretar os discursos das conselheiras de direito que atuaram no CMDCA/SP, analisou a invisibilidade dos bebês e crianças pequenas, na tentativa de reconhecer como a visão adultocêntrica pode afetar a vida do referido grupo.

Os Estudos sociais da infância vêm indicando os obstáculos para garantir educação e cuidado com qualidade para crianças pequenas na cidade de São Paulo. A produção do NEGRI capturou, em suas pesquisas, a trajetória histórica das políticas públicas da educação infantil. Coletou impressões de diferentes atores sociais sobre educação e cuidado de bebês e crianças pequenas na cidade de São Paulo e no Brasil. Na tentativa de identificar a visibilidade das crianças pequenas nos Conselhos, indicou os limites do poder público para atender a demanda por creches de qualidade.

A Sociologia da Infância e os Estudos Sociais da Infância reconheceram as crianças pequenas como atores sociais, produtores de cultura que interagem ativamente no cotidiano social. As pesquisas, desde os anos 1980 e 1990, reconheceram que as crianças pequenas podem e devem receber atenção das pesquisas, para além de aluno ou filho (SIROTA, 2011).

Duas entrevistas concedidas por ex-conselheiras de direito do CMDCA/SP foram analisadas no contexto sócio-histórico da educação infantil e indicaram que as decisões político-partidárias vêm afetando a vida de bebês e crianças pequenas, mas nem sempre atendem as demandas das crianças pequenas, “[...] não é possível determinar com exatidão os verdadeiros beneficiários das iniciativas ou projetos de Lei os quais deveriam beneficiar crianças” (SANTOS, 2015, p.139).

As entrevistadas atuaram no CMDCA/SP como representantes da sociedade civil. As ex-conselheiras selecionadas para a entrevista, mulheres migrantes e autodeclaradas afrodescendente e preta. As experiências profissionais foram narradas com entusiasmo e o período que atuaram diretamente em ações de mobilização pela garantia de direitos ou conhecendo a atividade foi valorizado.

As entrevistadas não tiveram experiência com atividades laborativas ligadas ao cuidado de bebês ou crianças pequenas de zero a três anos. A inabilidade ou a falta de interesse em trabalhar com bebês ou crianças pequenas foi admitida por uma das ex-conselheiras. O que pode justificar ter um tema menos valorizado nos relatos das entrevistadas.

Ambas tiveram experiência profissional com adolescentes, um dos temas que mais mobiliza a atenção dos Conselhos de Direito. A experiência de educar e cuidar de filhos (as) /sobrinhos (as) e a função de conselheira tutelar parecem ter embasado as respostas sobre bebês e crianças pequenas das entrevistadas, uma vez que não tiveram experiências no âmbito do cuidado ou da educação infantil com bebês ou crianças pequenas.

A falta de experiência vivenciada por parte dos adultos em instituições de educação infantil torna mais efetiva a comparação com os antigos orfanatos (ROSEMBERG, 2009, 2015).

O CMDCA, segundo as entrevistadas, não ofereceu acesso à formação na escola dos conselhos, instituição formalizada pela SDH/PR e CONANDA para atender na cidade de São Paulo. Os conselhos de direito devem ter a seu cargo fornecer formação adequada para subsidiar as deliberações em consonância com os estudos atuais sobre a infância.

As entrevistadas não estabeleceram qualquer relação entre o conhecimento proveniente da formação que pudesse ser utilizado para desempenhar a função de conselheira reafirmando que a formação superior não é uma condição para atuar nos Conselhos de Direito, tampouco o conhecimento formal foi reconhecido como uma fonte de informação para orientar as decisões no CMDCA/SP. Ao mesmo tempo, foi atribuído valor ao conhecimento prático bem como a educação informal, sendo a última proporcionada por agências internacionais e universidades.

O termo Movimento da infância foi adotado pelas entrevistadas para descrever a inserção em grupos que lutavam pelos direitos das crianças, mas não houve indício sobre a defesa de direitos como a creche ou pré-escola para bebês e ou crianças pequenas, no relato das entrevistadas. O parâmetro utilizado pelas entrevistadas para responder as questões parece ter se apoiado nas atividades laborativas e situações vivenciadas com filhos, familiares sobre bebês e crianças pequenas.

As políticas emergenciais têm recebido recursos que poderiam ser destinados à educação infantil. A opção política de ampliar a rede via conveniamento não vem garantindo, em um número significativo de casos, um atendimento adequado, optando pelo atendimento de crianças maiores como é o caso do fechamento dos berçários e o pouco investimento nas creches.

A discriminação etária pode ser identificada quando apoiada nos estudos sociais da infância, pois a teoria apreende a tentativa de aprovar políticas familiaristas, que impõe as famílias maior responsabilidade às mulheres e reduz a possibilidade de mobilidade da criança, como é o caso da bolsa creche que evoca o retorno à esfera privada de mãe e filho (a), diretamente ligada à redução de investimento financeiro na educação e cuidado de bebês e crianças pequenas.

A ampliação de serviços não garante a educação e cuidado. O monitoramento deve contar com os movimentos negros e feministas, uma vez que a desigualdade e os serviços precários afetam diretamente mulheres pobres e negras como também crianças pequenas e mantêm o referido grupo com os piores acessos aos serviços, mantendo o quadro das desigualdades inalterado. Como tratou Fúlvia Rosemberg, é preciso consolidar e ampliar a capacidade de conhecimento local sobre bebês e crianças pequenas em virtude das ações das agências internacionais (ROSEMBERG, 2002).

Da mesma forma, o CMDCA, juntamente com os movimentos sociais, precisa monitorar o conveniamento, aliado à qualidade de atendimento, bem como participar no custo-qualidade.

O lugar que bebês e crianças pequenas ocupam na agenda social parece não ter legitimidade, mediante os outros temas como crianças e adolescentes em situação de rua, de acordo Andrade e Rosemberg (2012).

Os estudos feitos por Urra (2011) e Ishida (2014) evidenciaram como a saúde e a puericultura marcaram o papel da mãe na educação e cuidado de bebês e crianças pequenas.

As entrevistadas reconhecem na afetividade e na importância em tratar do tema uma forma de cooperar para uma nova sociabilidade entre adolescentes e o corpo bem como a família.

Conforme narrado no capítulo 2, a educação e cuidado por parte do poder público suscitou mudanças nas famílias e em seu funcionamento. Da mesma forma, estimulou a saída das crianças pequenas da esfera doméstica, o que pode ter sido um processo que, com a intervenção da Psicologia, pode ser abordado uma vez que as mudanças também podem ser assustadoras ou desorientadoras.

Com relação às políticas públicas, as entrevistadas incluíram os parques e praças como sugestão de políticas ofertadas para crianças de 2 a 4 anos e reafirmaram a importância de pensar a política pública para atender os bebês na cidade, portanto na esfera pública.

A desconstrução da habilidade natural para educar e cuidar de bebês ou crianças pequenas não foi tão evidenciada quanto o planejamento familiar e a responsabilização de mulheres pelo aumento do número de filhos(as). Ao recorrerem à falta de controle das famílias para lidar com o aumento da natalidade, pautaram, de forma naturalizada, a impossibilidade do poder público atender a demanda para creche na cidade.

O modo de operação da ideologia mais utilizado foi o deslocamento e, como uma das estratégias utilizadas pelas formas simbólicas, a dissimulação, que não permite a ação entre grupos e reafirma a segmentação entre pessoas e ao acentuar o distanciamento entre o Conselho e as famílias, é incompatível com as atribuições do Conselho para garantir direitos para bebês e crianças pequenas. Ao se distanciarem das solicitações feitas pela sociedade civil, os Conselhos recorrem ao que tratou Rita Marchi (2011):

Meu argumento é que as crianças, mais do que qualquer outra categoria social, são culturalmente reconhecidas como pertencendo ao reino da natureza e, portanto, culturalmente vistas como seres inferiores ou socialmente inacabados e que precisam, através dos processos de socialização e educação, levados a cabo pela família e pela escola (notadamente pelo

Entre as estratégias associadas aos modos de operação da ideologia reconhecidas na análise, a naturalização, associada a reificação favorece o fortalecimento de ideias que nada colabora para atender às demandas por creche para bebês e crianças.

Outra estratégia das formas simbólicas, associada ao modo de operação da ideologia, foi à dissimulação articulada ao deslocamento que passa por cima da ideia de direito à creche, atribui às famílias e ao planejamento familiar a solução do atendimento para crianças pequenas, em consonância com as políticas familiaristas, apresentadas no contexto sócio-histórico evocando uma ideia do passado. Definida como uma concepção latente “demonstram a persistência de símbolos e valores tradicionais” (THOMPSON, 2011, p.58).

A fragmentação é um dos modos de operação da ideologia que ajuda a reconhecer a segmentação dos grupos. A estratégia, utilizada pelas formas simbólicas, ao responsabilizar as famílias pela falta de planejamento e controle, e o poder público pode ter o efeito de neutralizar a ação de representantes da sociedade civil a reafirmar a inutilidade de lidar com a força quase que natural, atemporal, paralisando a ação das conselheiras. As representantes da sociedade civil podem ser reconhecidas como modelos que representam a não-mudança, a impotência diante da história do que sempre foi.

Por outro lado, as mulheres vêm sendo incentivadas a participar de atividades de extrema complexidade, sem receber respaldo adequado para garantir uma atuação eficiente, tal como na trajetória da educação infantil, sem se atentar para as formas que a ideologia pode operar, parece estar reafirmando um não lugar para famílias pobres, para mulheres chefes de família, mas principalmente os bebês e crianças pequenas. Os conselheiros de direito se alertados, assim como os movimentos sociais, podem contribuir enquanto representantes da sociedade civil para efetivar transformações.

Segundo o CEATS (2007), os conselhos tutelares têm dificuldade de pautar e compartilhar as demandas com os Conselhos de Direito e mediante a estratégia das formas simbólicas de passivização reafirmou o poder público como inatingível e forte. Inseridos na reificação, um dos modos de operação da ideologia, a relação de dominação transforma situações inadequadas e

incompatíveis a determinados eventos históricos da época como algo atemporal.

No capítulo 2, uma das entrevistadas, ao diferenciar a função dos conselhos tutelares e dos movimentos sociais, reconheceu a necessidade de intervenção para lidar com as violações de direito caracterizada pela falta de oferta de vagas em creche, sem implicar o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente no posicionamento. A visão adultocêntrica parece então se valer de uma tendência de pensar nos bebês e crianças pequenas em espaços privados, por parte dos atores sociais, mantendo um olhar favorável para ações políticas neste âmbito.

O plano de educação da cidade de São Paulo encontrou diversas barreiras para aprovar, por exemplo, o processo censitário para obter maior exatidão na identificação da demanda de atendimento, segundo uma nota pública com o parecer da Comissão de Finanças e Orçamento sobre o Projeto de Lei nº 415/2012 da Câmara de Vereadores da cidade de São Paulo, monitorado pelo FEMEISP. No documento, o atendimento direto não priorizou a análise sobre as condições de atendimento da rede conveniada. Para Qvortrup (2011), o investimento reduzido na infância caracteriza a falta de visibilidade das crianças pequenas também nas pesquisas e políticas.

O CMDCA/SP assumiu no Programa São Paulo Carinhosa a responsabilidade de articulação, mas parece ser imprescindível a presença não só dos movimentos sociais ligados à educação infantil para pautar a visibilidade das crianças pequenas, tal como as agências internacionais vêm se fazendo de forma articulada nos bairros, coletando informações e convocando o Conselho a participar.

A Psicologia Social tem muito a contribuir, assumindo o papel de mediadora na elaboração das mudanças ocorridas junto às famílias e seus filhos (as), uma vez que os Conselhos vêm intervindo, sem apoio de um poder público cada vez menos atuante.

É preciso legitimar o pedido das conselheiras em discutir o lugar da afetividade nas políticas públicas, que tem estreita relação com o cuidado nas instâncias públicas. A temática ligada ao cuidado de bebês e crianças ainda se mostra pouco valorizado, assim como as profissionais que atuam neste segmento.

Os bebês e crianças pequenas evocam a esfera doméstica. É possível que estudos sobre o campo da dimensão subjetiva da realidade como produzidos por Furtado (2002) que problematizam no âmbito da Psicologia Social valores e crenças possam contribuir para uma compreensão sobre a realidade que instâncias de proteção aos direitos de crianças podem operar em desacordo com as lutas. É preciso oferecer subsídios que possam ajudar as trabalhadoras voluntárias, como é o caso das conselheiras de direito que atuam em campo político a reconhecer o lugar dos bebês e crianças pequenas na vida pública. A Psicologia Social pode e deve colaborar para que conselhos de direito e tutelares possam atuar de forma articulada na defesa desse grupo ainda tão pouco valorizado. Como disse Fúlvia Rosemberg, a cidade de São Paulo não pode se manter indiferente ao direito de bebês e crianças ao acesso à serviços públicos de qualidade.

Referências Bibliográficas

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2006.

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

_____. O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez. 2008.

ABRANTES, Pedro. Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Revista Análise Social*, vol. XLVI, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Proposições*, v.14, n.3(42), set./dez.2003.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo:CEERT,p. 47-61, 2012,.

BARBOSA, Deborah Rosária. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia Científica*, Brasília, vol.32, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Ed. 70, 1977.

BOUDON, Raymond. *A ideologia ou a origem das ideias recebidas*. Tradução Emir Sader:Editora Ática, 1989.

BIERRENBACH e BAPTISTA, 2004

BORGES, Rosana Caputti. *Concepções de diretoras de centros de educação infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças de até 3 anos*. 2004, 267 f. (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. EC. LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira;FARIA, Vitória Líbia Barreto (Org.). Brasília: Secretaria de

Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, *Coleção Pró-infantil*. Módulo IV, un.2. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Política de educação infantil no Brasil: *Relatório de avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, UNESCO, 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: O mito do amor materno*. São Paulo: Círculo do Livro, 1980.

BACCINI, Bernadete de Lourdes Salles. Conselhos Tutelares: uma questão de gênero? *Desafios teóricos e práticos da garantia de direitos*. Rodrigo de Sousa Filho. Benedito Rodrigues dos Santos e Maria Lúcia Durighetto (Org.). Juiz de Fora: Editora UJFF, p.155-170, 2011.247p.

BENELLI José Silvio; COSTA, Abílio da Rosa. Conselhos Municipais: Prática e Impasses no Cenário Contemporâneo. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.17,n.4, out./dez.2012.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10ª reimpressão. Rio de Janeiro: Nova editora, 2004.

BOCK, Ana Maria Mercês; Gianfaldoni, Monica Helena Tieppo Alves. Direitos Humanos no Ensino de Psicologia. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1(2), p.49-67, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 16.ed. Rio de Janeiro: DP&A, Senado Federal, 2004.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Direitos humanos de crianças e adolescentes – 20 anos do Estatuto*. Brasília, DF, 2010, 249 p.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 – 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), jan./abr., p. 207-224, 2009.

CAMPOS, Roselane Fatima. Política pequena para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

CARVALHO, Silvia Pereira de. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo, CEERT, 2012. OK

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, MORSOLETO Isabel. *Creches e pré-escolas no Brasil*. FCC, São Paulo, 1993.

_____. ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. Qualidade da educação infantil: Um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v.41,n.142, jan./abr. 2011.

_____. FULLGRAF, Jodete; WIGGER, Verena. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas. *Política de educação infantil no Brasil. Relatório de avaliação*. MEC/SEB, UNESCO: Brasília, DF, 2009.

_____. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.106, mar.1999.

_____. Comentários sobre a Pesquisa "Uma avaliação da eficácia dos serviços de creche no município do Rio de Janeiro". COELHO, Rita de Cássia; Rabelo; BARRETO Angela. *Financiamento da Educação Infantil: perspectivas em debate*. Brasil, UNESCO, 2004.

COSTA, Gilmaísa Macedo da. Lukács e a Ideologia como categoria ontológica da vida social. *Revista Urutágua*, n.09, abr./mai./jun. 2006.

CORSARO A. Willian. *Sociologia da Infância*. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHAUÍ. Marilena. *O que é ideologia?*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2001.

COSTA, Beatriz Aparecida da; BORGHI, Raquel Fontes. O atendimento da educação infantil via conveniamento: um estudo das justificativas municipais. *R.bras. Est.pedag.*, v.8, n. 3, p.1019-1032, set./dez. 2013.

CORREIA, Mariza. A cidade dos menores: uma utopia dos anos 30. FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. Cortez Editora, p.81-99, 2001.

CURY, Munir. *Estatuto da criança e do adolescente comentado*. 9.ed. Malheiros Editores, 2008.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. *Os direitos sociais e sua regulamentação: coletânea de lei*. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Proposta para o atendimento em creche no município de São Paulo. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.56, p.39-65, fev. 1986.

FRANCO, Dalva de Souza. Gestão de creches para além da assistência social. Transição e Percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. 160f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de São Paulo (USP), São Paulo.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza. Análise de uma tendência no atendimento a crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.51,p.13-32,nov.1985.

FILHO, Aristeo G. Leite; MENDONÇA, Ana Waleska. Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960. 2008. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas na justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 245-282, 2001.

_____. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e a representação. *Revista Estudos Feministas, Florianópolis*, vol. 15, n. 2,p. 291-308, mai./ago. 2007.

FREITAS, Anita Viudes Carrasco de. Práticas Educativas em Creche Pública do Município de São Paulo no período de transição para a Secretaria Municipal de Educação (1999-2003). 2005.f.Dissertação (Mestrado Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: EDART,1978.

FURTADO, Odair. *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva Crítica em Psicologia*.3.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 37-52.

_____. *Dimensões Subjetivas da Realidade: Um estudo da Subjetividade social no Brasil*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). 1998.Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

GALVÃO, Bárbara Radovanski. *A criança pequena, seu cuidado e educação em discursos de homens-pais*. São Paulo. 2008. 179f.Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GOHN, Maria da Glória. *A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo*. Vozes, Petrópolis, RJ, 1985.p. 187

_____.*Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*. Cortez, São Paulo, 2003.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estrutura colegiada nas escolas. Rio de Janeiro: *Ensaio Aval. Pol. Públ. Educ.*, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

FURTADO, Odair. Org. JACÓ-VILELA, AM. SATO, Leny. *O trabalho na perspectiva das políticas públicas. Diálogos em psicologia social*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 469-482, 2012.

HALIM, Antonio Girade; DIDONET, Vital. *O município e a criança de até 6 anos, direitos cumpridos, respeitados e protegidos*. UNICEF, Brasília, DF. 2005.

HOUAISS, Antonio (Ed.). *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*: Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ISHIDA, Renata. Discursos de Agentes Comunitárias paulistanas sobre creche. São Paulo. Dissertação(Mestrado em Psicologia Social). 2013.187f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

KUHLMANN, Junior Moysés. História da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, n.4, mai./jun./jul./ago.2000.

LANE, Silvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan. Avanços da psicologia social na América Latina. *Novas Veredas da psicologia social*. Ed.São Paulo: Brasiliense,2006.

LAVINAS, Leena; NICOLL, Marcelo. Atividade e Vulnerabilidade: Quais os arranjos familiares em risco. *DADOS - Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.49, n.1, p. 67-97.2006.

LEITE, Cesar Donizete Pereira. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo, Cultura Acadêmica editora, 2011.p.163.

LOPES, Jandicleide Evangelista et al. *Violações dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes no Paraná*. Curitiba. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *R. Educ. Públ.* Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, mai./ago. 2013.

LAVIOLA, Elaine Cardia. O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias. Tese (Doutorado em Psicologia Social).2010. 431f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LOPES, Valéria Virgínia; GRINKRAUT, Ananda; NUNES, Míghian Danae Ferreira. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil e a política de avaliação. São Paulo, v.4, n.1, p.102-123, jun. 2014.

LEMOS. Flávia Cristina Silveira. O Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil Atual. *Psicologia Política*,v. 8,n.15. p.93-106. jan./jun.2008.

Longo, Isis Sousa. A participação no CMDCA/SP: trajetórias e aprendizado político de conselheiros (as) da sociedade civil (1992-2002). Rodrigo Souza Filho, Benedito Rodrigues dos Santos e Maria Lúcia Duriguetto (Org.). *Conselhos de Direitos desafios teóricos e práticos das experiências de democratização no campo da criança e do adolescente*. Juiz de Fora: Ed UFJF, 2011. 252p.

MERICE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: Antonio Mericeet.al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. OLIVEIRA, Ana Clara Martins. Juventudes, movimentos e culturas: a participação política de jovens na cidade de Maceió. *Estud. Psicol, Natal*, v.18, n.2, apr./jun. 2013.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. Direitos da Criança e do adolescente: marcos legais e mídia.Tese (Doutorado em Psicologia Social).2010.248f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social Pontifícia Universidade de São Paulo.

MARIANO, Silvana. Debates feministas sobre direito, justiça e reconhecimento: Uma reflexão a partir do modelo teórico de Nancy Fraser. *Mediações, Londrina*, v. 14, n.2, p. 34-51, jul./dez. 2009.

MANZINI, José Eduardo. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS , 2, 2004, BAURU. A pesquisa em debate. Anais...Bauru: USC, 2004.

MAUAD, Ana Maria; PRIORE, Mary Del (Org.). *História das crianças no Brasil. A vida das crianças de elite durante o Império*.4.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MESTRINER, Maria Luiza. O estado entre a filantropia e a assistência social. 3.ed.São Paulo: Cortez, 2008.cortez

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. Campinas: Educação& Sociedade, v. 26, n. 91, p. 391-403, mai./ago. 2005.

MONTANDON, Cleopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cedernos de Pesquisa*, n.112, p.33-60, 2001.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. A gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena. 2013. 269f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduados em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2013.

MUÑOZ, Lourdes Gaitan. La nueva sociología de la infancia – Aportaciones de una mirada distinta. *Política e Sociedad*, v. 43, n.1, p. 9-26. 2006.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)[online]. Maringá: Eduem. In: Jani Alves da Silva Moreira. *As políticas públicas para a educação infantil e a dinâmica do capitalismo*. Maringá: Eduem, p. 75-162, 2012.

MONTEIRO, Maritza. Estratégias discursivas ideológicas. Avanços da psicologia social na América Latina. LANE, Silvia T. Maurer. SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas Veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório. *Cad. Pesqui*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-159, abr. 2011.

MOTT, Lúcia Maria. Maternalismo, políticas públicas e benemerência no Brasil (1930-1945). *Cadernos Pagu*, v.16, p.199-234, 2001.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; BORGHI, Raquel Fontes. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 150-167, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Alda Maria. S. de S.. Movimento de luta por creches, Fórum permanente de educação infantil do estado do Rio de Janeiro e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – resistências, contradições, pactuações e rupturas. *Revista Dialogus*, Periódico discente do Curso de Serviço Social, Niterói, n. 01, jul./dez. 2012.

PATTO, Maria Helena Sousa. Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar. 1. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. 229 p.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; CANDEIAS, Nelly Martins Ferreira. A creche e as mulheres trabalhadoras no Brasil. *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum*, São Paulo, p.79-86.1997.

PLAISANCE, Eric. As crianças pequenas sob uma boa guarda. Trad. de Renato Abramowicz Santos. *Revista Eletrônica de Educação*: UFSCar, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 9-27, nov. 2012.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 17, p. 133-151. 2008.

PINHEIRO, Angela de Alencar Araripe. *A criança e o adolescente, representações sociais e processo constituinte*. Psicologia em Estudo, Maringá, v.9, n.3, p343-355, set/dez.2004.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643. 2010.

_____. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n.1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

REIS, Maurício. *Discursos de mães sobre educação e cuidados do bebê de meio rural*. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). 2013, 213 f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

REHEM, Faní Quitéria Nascimento; FALEIROS, Vicente de Paula. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. *Rev. Diálogo Educ*: Curitiba, v. 13, n. 39, p. 691-710. 2013.

ROTONDANO Taverna, Carmem Silvia; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Homenagem a Yvonne Khouri (1923 - 2013). *Psicologia Escolar e Educacional, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*: Paraná, Brasil, vol. 17, n. 2, jul./dez. pp. 359-362, 2013.

ROMAN, Marcelo Domingues. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. *Revista Psicologia São Paulo*, USP, v.10, n.2, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. MARIANO, Carmem Lúcia Russel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.141, mar. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação infantil brasileira: tendências e desafios. Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la República. *Insitu*, Argentina, 2009 (em mimeo).

_____. Avaliação de Programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____. Exclusão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.107, jul. 1999.

_____. A juventude e as etapas da vida. In: ARTES, Amélia. UNBEHAUM, Sandra. *Escritos de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, p.201-209, 2015.

_____. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, R. G., RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. A. *Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, p. 296-334. 2008.

_____. A criança pequena na agenda de políticas para a infância representações e tensões. In: *CONGRESSO UNDIME*, São Paulo, p. 20, jan. 2009.

_____. O contexto e o texto da convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n.141, p. 693-128. 2010.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, mar. 2002.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In: _____ (Org.). *Creche*. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

_____. et al . A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011 .

_____. Um passo adiante na longa marcha por uma educação infantil brasileira democrática. *SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL*, jun. 2010.

_____. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. *Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos*, n. 16, 1ª série, p. 69-80, nov. 1981.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até seis anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Oferta e Demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, p.13-69, 2012, p. 336.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo, CEERT, p.11- 46. 2012.

_____. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006. 334p.

_____. CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. A rede de creches no município de São Paulo. São Paulo: FCC/DPE, 1991.

_____. A dívida latino-americana em relação às crianças menores de seis. Cidade, infâncias e inclusão. *Cadernos de discussão*: Rosário (Argentina), Edición Delegación América Latina de la AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, n.3.p.17-24.2013.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as). *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./dez. 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Planejamento Urbano. Coordenadoria Especial da Mulher. Mulheres em São Paulo: um perfil da cidade. São Paulo: *Caderno da Coordenadoria Especial da Mulher*, n.4, 2004.204p.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Psicologia e Desigualdade Social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia e Sociedade*, 21(3), p.364-372, 2009.

SILVA, Maria Lúcia Carvalho da; WANDERLEY, Mariangela Belfiore, PAZ, Rosangela Dias Oliveira da. Fóruns e movimentos sociais na Cidade de São Paulo. São Paulo: *Instituto Pólis / PUC-SP*, 2006. 80p.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SANTOS, Agnaldo dos. Criança e Adolescente: controle social e política pública. São Paulo. *Instituto Pólis*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SANTOS, Cruz Angela. Discursos sobre creche e bebê na campanha eleitoral de 2012 no Município de São Paulo. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Jean Fernando dos. A Experiência da Participação em Conselhos de Políticas Públicas: Uma análise psicossocial. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. *Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo*. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Marta Lúcia. *Concepções de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até 3 anos*. 2015. 220f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCHNEIDER, Alessandra; RAMIRES, Vera Regina. Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública. *Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, UNESCO*: Brasília, p. 128. 2007.

SOTO, Iskra Pavez. Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, n. 27, p. 81-102. 2012.

SIROTA, Régine. Da sociologia da educação à sociologia da infância. *Atos de pesquisa em educação*, v. 6, n. 3, p. 562-571, set./dez. 2011.

_____. Emergência por uma sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p. 7-31, mar. 2001.

_____. Da Sociologia da Educação à Sociologia da Infância. Entrevista por Marie Raynal. *Atos de Pesquisa em educação*, v.6,n.3, p.562-571. 2011.

TATAGIBA, Luciana; ALMEIDA, Carla. Os conselhos gestores sob o crivo da política: balanços e perspectivas. *Serv. Soc.Soc.*, São Paulo, n. 109, p. 68-92, jan./mar. 2012.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.427p.

TORRES, Maria Eduarda Abrantes. *Discursos de avós sobre os bebês, sua educação e cuidado*.2013, 230f.Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)– Programa de Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Jaqueline dos Santos; BORGHI, Raquel Fontes. Arranjos institucionais entre o poder público municipal e instituições privadas para oferta de vagas na educação infantil. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 150-167, jan./abr. 2013.

OLIVA, Gimena; Cristina Gomes Aranda;KAUCHAKJE, Samira. As políticas sociais públicas e os sujeitos de direitos: crianças e adolescentes. *Revista Katál.*, Florianópolis,v.12, n.1, p.22-31, jan./jul.2009.

URRA, Flávio. *Discursos sobre criança pequena, seu cuidado e educação proferidos por pediatras*. 2011, 201f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontífica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VALVERDE, Priscila Fernandes; ARAGÃO, Elizabeth Maria Andrade. Peculiaridades entre o conselho tutelar e a crianças encaminhadas pela escola. *Fractal.Revista de Psicologia*, v.23, n.1, p.219-232, jan./abr. 2011.

WANDERLEY, Luiz Eduardo; RAICHELIS, Raquel. *A cidade de São Paulo: reações internacionais e gestão pública*. São Paulo: EDUC, p. 296, 2013.

Webartigos

ANDRADE, LBP. Educação infantil. Discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo, SP: Editora UNESP,2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>> Visitado em: 12 de julho de 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. ANVISA. “Nota técnica conjunta 01/2010 Anvisa e Ministério da Saúde. Sala de apoio a amamentação em empresas”.Disponível em:<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sala_apoio_amamentacao_em_presas.pdf>. Visitado em:06 dezembro 2015.

CEATS. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Pesquisa Conhecendo a realidade dos Conselhos.Disponível em:

<http://www.promenino.org.br/Portals/0/docs/ficheros/200707170012_15_0.pdf>. Visitado em 10 de setembro de 2013.

CAMPOS, Maria Malta et al. "A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras". Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso>. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>>. Visitado em: 23 de janeiro de 2013.

CORTES, Soraya M. Vargas. Arcabouço histórico-institucional e a conformação de conselhos municipais de políticas públicas. Educ. Rev., Curitiba, n. 25, p. 143-174, jun.2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602005000100010&lng=en&nrm=iso>. Visitado em: 26 de dezembro de 2015.

DIEESE. A Situação do trabalho no Brasil na primeira década dos anos 2000. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. São Paulo: DIEESE, 2012.404p. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/livro/2012/livroSituacaoTrabalhoBrasil.pdf>> Visitado em 07 de setembro 2014.

GOHN, Maria da Glória. O papel dos conselhos gestores na gestão urbana. Repensando a Experiência Urbana da América Latina: Questões, conceitos e Valores. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Disponível em:

<bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100930071318/10gohn.pdf> Visitado em: 07 março de 2013.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). "Pesquisa de Informações Básicas Municipais - Perfil dos Municípios Brasileiros (MUNIC)". Disponível em: <<file:///C:/Users/elizangela/Desktop/MESTRADO/munic2011.pdf>> Visitado em: janeiro de 2014.

Instituto Nacional de estudos e pesquisas (INEP). "Brasil Nota para o País :Education at a Glance: OECD Indicators". Disponível em:

<[HTTP://www.oecd.org/edu/Brazil-EAG2014-country-Note-portuguese.pdf](http://www.oecd.org/edu/Brazil-EAG2014-country-Note-portuguese.pdf)> Visitado em: 10 setembro 2013.

LONGO, Isis. Ser criança e adolescente na sociedade brasileira: passado e presente da história dos direitos infantojuvenis. Congre. Inter. Pedagogia Social, mar.2010. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, n.3., 2010, São Paulo. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092010000100013&lng=en&nrm=abn>. Visitado: 13 de dezembro 2014.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. São Paulo. Cad. Pesqui., v. 40, n. 141.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300006&lng=en&nrm=iso>. Visitado em 03 de dezembro de 2013.

MOSS, Peter. Da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/122>> Visitado em 11 fevereiro de 2014.

MELLO, Ana María; PINTO, José Marcelino de Rezende. “Bolsa creche também na cidade de São Paulo?”. Disponível em:

<<http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Artigos&id=10>>. Visitado em: 12 de fevereiro de 2014.

OSAFÁ, Pereira. DOMINGUES, André Luiz. Simpósio. O significado da luta pela aprovação do estatuto da criança e do adolescente e a avaliação de sua aplicação cruz. Disponível em:

<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/andreeoosafa.pdf>.

Visitado em: 11 de junho de 2015.

OCDE. “Brasil – Nota para o país. Education at a Glance: OECD Indicators.”

Disponível em:

<[HTTP://www.oecd.org/edu/Brazil-EAG2014-country-Note-portuguese.pdf](http://www.oecd.org/edu/Brazil-EAG2014-country-Note-portuguese.pdf)>. Visitado em: 08 de janeiro de 2015.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS. PLANO DECENAL. Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes 2011 - 2020

http://www.unicef.org/brazil/pt/PoliticaPlanoDecenal_ConsultaPublica.pdf

Visitado em:

SÃO PAULO. Política para o Desenvolvimento Integral da Primeira Infância.

Disponível em:

www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=155425.

Visitado em 25 de outubro de 2013.

SINESP. Projeto Lei341/2014 alteração do ponto facultativo educação infantil

Disponível em:

<http://www.sinesp.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12124&Itemid=>> Visitado em: 14 de dezembro de 2014.

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação(UNDIME) programa bolsa creche. Disponível em :

<<https://undime.org.br/noticia/especialistas-criticam-programa-de-bolsas-para-maes-cuidarem-de-seus-filhos-de-ate-tres-anos>> Visitado em: 15 de março de 2014.

Anexos

ANEXO 1 Resoluções deliberadas pelo CMDCA/SP

Adolescência	Procedimentos internos CMDCA	Crianças
03/94 - 09/12/94 - Protocolo com CASA - Centro de Apoio Social e Atendimento; Página: 13	02/94 - 16/12/94 - Observância do ECA nos estatutos, regimentos, normas e decisões;	07/95 - 06/04/95 - Vestuário e acesso ou permanência de alunos em escola pública ou privada; Página: 24
		08/95 - 06/07/95 - Solicitações de recursos financeiros em favor da criança e do adolescente;
		Página: 25 05/95 - 12/04/95 - Condições para o acompanhante de criança/adolescente em hospital; Página: 21
18/96 - 17/01/96 - Negação de registro ao Complexo FEBEM da Rodovia dos Imigrantes; Página: 37	04/94 - 06/01/95 - Critérios para registro de programas de entidades; Página: 14	34/97 - 05/05/97 - Regulamento da 2a Conferência Municipal dos Direitos da Criança/Adolescente;
	06/95 - 12/04/95 - Cadastramento e registro de entidades nacionais e internacionais; Página: 22	
19/96 - 17/02/96 - Negação de registro aos lares 1, 2, 3, 4, 5 e 6 da Rodovia Raposo Tavares; Página: 38	01/93 - 22/10/93 - Regulamentação da posse e renúncia de Conselheiros Tutelares; Página: 11	50/99 - 11/08/99 - Regulamentação da 3a Conferência dos Direitos da Criança/Adolescente; Página: 85
21/96 - 20/03/96 - Negação de registro no Programa internato 1 da FEBEM - Itaim Paulista; Página: 40	09/95 - 09/01/96 - Regulamento do exercício do mandato dos Conselheiros Tutelares; Página: 26	57/00 - 09/06/00 - Política de Esportes voltada aos adolescentes; Página: 103
22/96 - 20/03/96 - Negação de registro ao Programa da FEBEM INT - 3 - Vila Conceição; Página: 41	10/95 - 09/01/96 - Remuneração de Conselheiros Tutelares com recursos do FUMCAD - 95; Página: 30	58/00 - 01/12/00 - Política de Educação Infantil; Página: 104
23/96 - 10/05/96 - Negação de registro ao Programa da UE 9 - FEBEM - Av. Celso Garcia; Página: 42	11/97 - 03/08/95 - Constituição de Comissão Eleitoral e Eleição de Conselheiros Tutelares; Página: 31	85/06 - 08/06/06 - IV e V Conferência Lúdica dos Direitos da Criança e do Adolescente; e, VI e VII Conferência Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente – referente aos anais e os pontos a serem norteados nas Conferências; Página: 193

24/96 - 10/05/96 - Negação de registro ao Programa da UE 17 - FEBEM - Av. Celso Garcia; Página: 43	12/96 - 28/08/95 - Orçamento FUMCAD/96 - Programa de Orientação e Apoio Sócio-Familiar-PROASF; Página: 33	90/07 - 16/03/07 - Normatiza a realização das Conferências Regionais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente em São Paulo; Página: 214
25/96 - 10/05/96 - Negação de registro ao Programa das UES - FEBEM - Av. Celso Garcia; Página: 44	13/96 - 28/08/95 - Orçamento FUMCAD/96 - Programa de Educação Cooperativa; Página: 34	39/98 - 04/04/98 - Programa de Educação Cooperativa como política pública complementar; Página: 60
26/96 - 10/05/96 - Negação de registro ao Programa da UE 15 - FEBEM; Página: 45	14/96 - 28/08/95 - Orçamento FUMCAD/96 - Programa de Apoio no Combate às Drogas; Página: 35	
27/96 - 10/05/96 - Negação de registro ao Programa da UE 8 - Av. São Migue I - V. Marieta 2; Página: 46	15/96 - 28/08/95 - Orçamento FUMCAD/96 - Revista do CMDCA; Página: 36	
28/96 - 10/05/96 - Negação de registro ao Programa da UE 14 - FEBEM - Av. Celso Garcia; Página: 47	16/96 - Não existe - Não foi seguida a ordem correta; Página	
	17/96 - Não existe - Não foi seguida a ordem correta; Página: -	
29/96 - 10/05/96 - Negação de registro ao Programa da UE 2 - FEBEM - Av. Celso Garcia; Página: 48	20/96 - 30/01/96 - Contratos de prestação de serviços no âmbito do PROASF; Página: 39	
30/96 - 10/05/96 - Negação de registro ao Programa da UE 10 - FEBEM - Av. Celso Garcia; Página: 49	33/97 - 23/04/97 - Convocação da Conferência Municipal dos Direitos da Criança/Adolescente; Página: 52	
31/96 - 10/05/96 - Negação de registro ao Programa da UE 16 - FEBEM - Av. Celso Garcia; Página: 50	35/97 - 01/08/97 - Comissão de Estudos sobre o Programa de Educação Cooperativa; Página: 57	
56/00 - 07/06/00 - Programa de Prevenção à Violência Doméstica; Página: 101	Página: 53 36/97 - Não existe - Não foi seguida a ordem correta;	
	37/97 - 09/10/97 - Padronização de inscrição de programas de entidades no CMDCA; Página: 58	
	38/97 - 01/11/97 - Plano de Aplicação dos Recursos do FUMCAD-	

	97; Página: 59	
	40/98 - 18/06/99 - Indicadores de monitoramento e fiscalização de abrigos e outros serviços; Página: 62	
	41/98 - 22/12/99 - Instituição do PROASF - Programa de Apoio Sócio-Familiar; Página: 69	
	42/98 - 11/08/99 - Comissão Eleitoral e Eleição de Conselheiros Tutelares; Página: 71	
	43/98 - 26/11/98 - Criação dos Conselhos Tutelares de Itaim Paulista e Ermelino Matarazzo; Página: 73	
	45/99 - 11/05/99 - Indicação da SMS para acompanhar os Programas de Drogadição; Página: 75	
	44/99 - 26/02/99 - Indicação da SME para acompanhar o Programa de Educação Cooperativa; Página: 74	
	47/99 - 06/08/99 - Requisitos e documentos necessários à concessão de inscrição; - Alterada pela Resolução nº 59/01. Página: 77	
	46/99 - 03/07/99 - Condições dos locais de funcionamento dos Conselhos Tutelares; Página: 76	
	48/99 - 06/08/99 - Requisitos e documentos necessários à concessão de inscrição; Página: 80	
	49/99 - 06/08/99 - Documentação necessária à concessão de registro e inscrição e alterações; Página: 83	
	51/99 - 19/08/99 - Regulamentação da 1a Conferência Lúdica dos	

	Direitos da Criança/Adolescente; Página: 90	
	52/99 - 28/09/99 - Inscrição e Registro de Programas da FEBEM - Solicitação de vistorias; Página: 93	
	53/99 - 11/11/99 - Requisitos e procedimentos para abrigos; Página: 94	
	54/99 - 10/12/99 - Negação de registro a Programas de Guarda Mirim e similares; Página: 98	
	55/00 - 12/05/00 - Negação de registro a Programas nos moldes de presídio para adolescentes; Página: 100	
	59/01 -18/04/01 - Alteração da Resolução nº 47 - Inscrição de programas de atendimento; Página: 108	
	60/01 - 06/07/01 - Criação de 14 (quatorze) Conselhos Tutelares; Página: 115	
	61/01 - 11/08/01 - Eleição de Conselheiros Tutelares - 2001; Página: 116	
	62/01 - 15/11/01 - Revogação "IN TO TUM" da Resolução nº 61/01; Página: 119	
	63/01 - 24/11/01 - Revogação da Resolução nº 62/01 e Restauração da Resolução nº 61/01; Página: 121	
	64/02 - 09/01/02 - Diretrizes para o regime especial de eleição de Conselheiros Tutelares; Página: 122	
	65/02 - 09/02/02 - Nova data para eleições dos Conselheiros Tutelares; Página: 124	
	66/02 - 08/03/02 - Data para a posse dos Conselheiros Tutelares eleitos em 14/04/02;	

	Página: 125	
	67/03 - 08/04/03 - Procedimento FUMCAD - A Resolução nº 77/05 Altera o art. 7º; Página: 126	
	68/03 - 06/06/03 - Aprendiz; Página: 129	
	69/03 - 25/06/03 - 5 a Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Página: 133	
	70/03 - 09/10/03 - Aplicação dos recursos do FUMCAD; Página: 138	
	71/04 - 08/12/04 - Edital de convocação à eleição de 2005; Página: 142	
	72/04 - xx/xx/05 - Encaminhamento de projeto ao TRE, face a eleição dos Conselhos Tutelares/2005 visando a lavratura de Termo de Convênio; Página: 148	
	73/04 - xx/xx/05 - Planejamento estratégico do CMDCA/SP; Página: 149	
	74/05 - xx/xx/05 - Normatiza a realização das Conferências Regionais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente; Página: 163	
	75/05 - xx/xx/05 - Dispõe sobre o funcionamento do plantão dos Conselheiros Tutelares; - Revogada Página: 168	
	76/05 - 04/06/05 - Dispõe sobre renúncia de Conselheiros Tutelares; Página: 169	
	77/05 - xx/xx/05 - Procedimento FUMCAD - Altera o art. 7º da Resolução nº 67/03; Página: 170	
	78/05 - 23/11/05 - Institui fluxo para recebimento e encaminhamento de informações e matérias	

	veiculadas na mídia ou apresentadas ao CMDCA/SP; Página: 173	
	79/05 - 30/12/05 - Dispõe sobre o Regimento Interno do CMDCA/SP e dá outras providências; Página: 174	
	80/06 - 30/01/06 - Cria o CERTIFICADO DE AUTORIZAÇÃO PARA CAPTAÇÃO - CAC - FUMCAD; Página: 185	
	81/06 - 30/01/06 - Acrescenta parágrafo único no artigo 19 da Resolução nº 79 de 30 de Dezembro de 2005 que dispõe sobre o Regimento Interno do CMDCA/SP; Página: 186	
	82/06 - 04/07/06 - Dispõe sobre o funcionamento do plantão dos Conselhos Tutelares; Página: 187	
	83/06 - 13/04/06 - Dispõe sobre Parâmetros para Execução das Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto no Município de São Paulo; Página: 188	
	84/06 - 13/04/06 - Dispõe sobre requisitos para a concessão e renovação de registros no CMDCA, quanto às condições das entidades; Página: 192	
	86/06 - 30/06/06 - Projetos aprovados nos termos do Edital FUMCAD/2005 que obtiveram captação parcial de recursos; Página: 208	
	87/06 - 05/09/06 - Dispõe sobre convênios do FUMCAD; Página: 210	
	88/06 - 05/10/06 - Alteração da Resolução nº 59 – Inscrição de programas de atendimento; Página: 211	
	89/06 - 05/12/06 -	

	Dispõe sobre o procedimento para a concessão de registro, por 1 (um) ano, para organizações não-governamentais; Página: 213	
	91/07 - 08/08/07 - Edital do Processo de Eleição De 2.007 E Inscrição de Candidatos a Conselheiros (as) Tutelares para a Cidade de São Paulo a exercerem o mandato de 2008/2011; Página: 225	
	92/07 - 21/08/07 - V e VI Conferência Lúdica dos Direitos da Criança e do Adolescente; e, VII e VIII Conferência Municipal dos Direitos da Criança e Adolescente – referente aos anais e pontos norteadores das Conferências; Página: 229	
	93/08 -13/03/08 - Edital do Processo de Eleição De 2.008 E Inscrição de Candidatos a Conselheiros(as) Tutelares para os Distritos de José Bonifácio e Jardim São Luiz, na Cidade De São Paulo a exercerem o Mandato de 2008/2011; Página: 446	
	94/08 - 27/03/08 - Alteração da Resolução nº 89 - procedimento para a concessão de registro, por 1 (um) ano, para organizações não-governamentais; Página: 450	
	95/08 - 11/06/08 - Requisição de Laudos Técnicos pela entidade ou organização não governamental, junto ao CREA/SP, com a solicitação de registro no CMDCA-SP; Página: 451	
	96/09 - 04/06/09 - Normatiza a realização das Conferências Regionais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente em São Paulo; Página: 454	

Elaborada pela autora. Fonte: Site da Prefeitura de São Paulo (CMDCA)

ANEXO 2 Manifestação CONANDA e MIEBI ref. FUNDEB

Manifestação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente - Conanda sobre a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb e exclui o ensino de educação infantil na faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

De início, é importante destacar a iniciativa de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. No entanto, o Conanda reconhece limitações na Proposta de Emenda Constitucional enviada ao Congresso Nacional, frustrando o processo de mediação realizado pelo Ministério da Educação e pelos movimentos em defesa do direito à educação. A partir da compreensão da educação como direito humano e de que a proteção especial à primeira infância – de 0 a 6 anos – período em que ocorre o desenvolvimento bio-psico-social do ser humano são garantidos no princípio constitucional da prioridade absoluta, a não inclusão ensino de educação infantil na faixa etária de 0 a 6 anos de idade no FUNDEB viola a universalidade do exercício deste direito. Destaca-se ainda: que a educação infantil é de absoluta relevância para o enfrentamento da pobreza e da exclusão racial, e ainda, para a promoção de equidade de gênero (com a inserção da mulher no mercado de trabalho). Com este óbice, o Brasil dificilmente alcançará a meta de 50% de cobertura da educação infantil em 2011, conforme determinado no Plano Nacional de Educação e no Plano Presidente Amigo da Criança. Tendo em vista que a atual redação da PEC do FUNDEB fere acordos internacionais na área educacional firmados nas conferências de Jomtien e Dakar, tratados internacionais de direitos humanos (Convenção sobre os Direitos da Criança) e os princípios do ordenamento jurídico nacional (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente) e acordos firmados pelo atual Presidência da República no Plano Presidente Amigo da Criança e com o Movimento Interforuns de Educação Infantil no Brasil. Por fim, e considerando o exposto, o Conanda durante a realização da sua 129ª Assembleia Ordinária se manifesta pela inclusão ensino de educação infantil na faixa etária de 0 a 6 anos de idade no texto da PEC do FUNDEB ora em tramitação no Congresso Nacional

Brasília, 06 de julho de 2005.
José Fernando da Silva
Presidente do Conanda

Anexo 3 Orientações para nortear as ações dos Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente CONANDA

Temática criança/infância	Recursos Financeiros	Regulamentação e fiscalização
a) Acompanhar, monitorar e avaliar as políticas no seu âmbito	i) Participar e acompanhar a elaboração, aprovação e execução do PPA (Plano Plurianual) ⁴⁰ , LDO (Lei de Diretrizes Orçamentária) e LOA (Lei Orçamentária Anual);	p) inscrever os programas de atendimento a crianças, adolescentes e famílias em execução na sua base territorial por entidades governamentais e organizações da sociedade civil;
b) divulgar e promover as políticas e práticas bem-sucedidas;	j) gerir o Fundo dos Direitos da Criança e do Adolescente e definir a utilização dos respectivos recursos por meio de plano de aplicação. Cabendo ao órgão público ao qual se vincula a ordenação e execução administrativas desses recursos; é uma das atribuições recomendadas	q) recadastrar as entidades e os programas em execução, para a promoção dos direitos da criança e do adolescente;
m) atuar como instância de apoio no nível local nos casos de petições, denúncias e reclamações formuladas por qualquer pessoa ou entidade, participando de audiências ou ainda promovendo denúncias públicas quando ocorrer ameaça ou violação de direitos da criança e do adolescente. Deve acolher e encaminhar aos órgãos competentes;		r) regulamentar, organizar e coordenar o processo de escolha dos conselheiros tutelares;
n) integrar-se com outros órgãos executores de políticas públicas direcionadas à criança e ao adolescente e demais Conselhos setoriais.		o) registrar as organizações da sociedade civil sediadas em sua base territorial que prestem atendimento a crianças, adolescentes e suas respectivas famílias.
l) fomentar a integração do Judiciário, Ministério Público, Defensoria e Segurança Pública na apuração dos casos de denúncias e reclamações formuladas por qualquer pessoa ou entidade que versem sobre ameaça ou violação de direitos da criança e do adolescente;		c) Difundir junto à sociedade local a concepção de criança e adolescente como sujeitos de direitos e pessoas em situação especial de desenvolvimento, e o paradigma da proteção integral como prioridade absoluta;

Quadro elaborado pela autora. Fonte Resolução 105/106 do CONANDA (2005) para Conselhos de Direitos

⁴⁰ Orçamento Criança e Adolescente (OCA) com início no ano de 1995 por iniciativa do Grupo Executivo do Pacto pela Infância – o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e INESC (2014).

