

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**ALEXANDER COSTA DE FREITAS**

**RELAÇÃO CRECHE E FAMÍLIAS: UM OLHAR VOLTADO ÀS CAMADAS  
POPULARES**

**ARARANGUÁ – SC  
2014**

**ALEXANDER COSTA DE FREITAS**

**RELAÇÃO CRECHE E FAMÍLIAS: UM OLHAR VOLTADO ÀS CAMADAS  
POPULARES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil como pré-requisito para a obtenção do grau de especialista em Educação Infantil.

Orientadora: Prof. Dra. Deise Arenhart

**ARARANGUÁ-SC**

**2014**

ALEXANDER COSTA DE FREITAS

**RELAÇÃO CRECHE E FAMÍLIAS: UM OLHAR VOLTADO ÀS CAMADAS  
POPULARES.**

Esta monografia foi apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em livre docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina, obtendo a nota média de \_\_\_\_\_, atribuída pela banca constituída pelo orientador e membros abaixo relacionados.

Araranguá 13 de setembro de 2014.

---

Professora Dra. Verena Wiggers  
Coordenadora do Curso.

**Banca Examinadora:**

---

Orientadora: Prof. Dra. Deise Arenhart  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Membro Prof. Dra. Verena Wiggers.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Membro: Prof. Dra. Simone Cintra  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Suplente: Prof. Dra. Maria Raquel Barreto Pinto  
Universidade Federal de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho deve-se a diversas pessoas que me apoiaram direta ou indiretamente durante todos os momentos de leituras e estudos.

Gostaria de agradecer primeiramente ao meu “porto seguro”, minha mãe, pessoa essencial em minha vida, e meu pai (in memorian), responsáveis pela criação do meu caráter, e por todos os valores e credos que possuo.

À minha querida orientadora Deise Arenhart, que durante todo percurso da elaboração do projeto e monografia se mostrou um ser humano compreensivo, inteligente, entusiasta, e com o dom de transmitir conhecimentos.

Aos meus irmãos e sobrinhos e demais familiares que sempre me propiciam momentos agradáveis de felicidade, lazer e confraternização.

Aos membros da banca pela contribuição e atenção a este trabalho.

Aos amigos, colegas, companheiros de trabalho e demais professores, agradeço pela compreensão e incentivo.

Agradeço principalmente a Deus por sempre me dar forças para não desistir!

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar possíveis fatores que influenciam na relação creche-família, especialmente em grupos de camadas populares, onde se constatou um maior índice de distanciamento entre familiares e professores. Assim, buscou-se perceber e analisar possíveis motivos de tensões, conflitos e distanciamento das famílias empobrecidas em relação à creche. Após pesquisa bibliográfica em livros, artigos, dissertações e documentos oficiais orientadores da área, percebeu-se que os principais fatores de conflitos e distanciamento se referem a: 1) a creche ainda ser vista pelos pais como um favor do Estado e não um direito das crianças; 2) a creche ainda ter uma visão muito idealizada das famílias, assentada no modelo de família nuclear e burguesa, a qual não corresponde às condições objetivas de vida das famílias de camadas populares e 3) a existência de perspectivas muito dissonantes em relação aos modos de socialização entre creche e famílias de camadas populares. O estudo indicou a grande importância de se conhecer as famílias concretas com que se compartilha a função de complementaridade na educação das crianças e construir modos de participação em parceria com estas, compatíveis com sua realidade e culturas.

**Palavras Chave:** creche; famílias de camadas populares; relação, educação infantil.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>06</b>
1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E SUA JUSTIFICATIVA .....	08
1.1.1 Objetivo Geral.....	08
1.1.2 Objetivos Específicos.....	08
1.1.3 Caminhos Metodológicos.....	09
<b>2 BREVE HISTÓRICO EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>10</b>
2.1 A Educação Infantil no Brasil.....	11
<b>3 FAMÍLIA E CRECHE: UMA PARCERIA FUNDAMENTAL.....</b>	<b>16</b>
3. 1. Creche e famílias de camadas populares: conflitos e tensões.....	19
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>24</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>27</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sou Professor de Educação Infantil há dezesseis anos e no momento atuo com crianças que se encontram na faixa etária de quatro anos, do pré-escolar II, no município de Araranguá/SC. Na sua maioria são crianças de baixa renda, moradoras de um conjunto habitacional popular e de uma favela próximos à creche.

Ao buscar delimitar o tema da monografia, pensei que seria importante que ele estivesse articulado a algum problema concreto que me aflige em meu cotidiano de professor da educação infantil. Assim, após um diálogo aberto e franco com minha colega de trabalho (professora com quem compartilho a docência em uma turma) concluímos que o que mais nos afligia era o distanciamento e desinteresse de grande parte das famílias pela educação das crianças na creche, o que repercutia no comportamento das crianças e na qualidade de nosso trabalho.

Durante o ano letivo foi possível perceber que as crianças vêm para a escola com um modo de socialização aprendido no seio da família que é conflitante com o da instituição escolar. Muitos pais chegavam mesmo a passar toda responsabilidade em relação à educação para a creche. A maioria dos pais não comparecia a reuniões, festas, gincanas e demais atividades as quais são convidados.

Conversando isoladamente com alguns pais durante o ano letivo 2013, procurei indagá-los de forma sutil e diálogo simples sobre os motivos de não participarem da vida escolar de seus filhos, numa etapa tão importante para o desenvolvimento dos mesmos. Contudo, muitas vezes senti o constrangimento desses pais ao falarem comigo, por mais que usasse uma linguagem acessível para deixá-los à vontade, a conversa não fluía. Foi quando percebi que na relação entre a creche, ou seja, entre nós, professores, e as famílias das crianças, que, nesse caso, são oriundas da favela e possuem baixo capital econômico, cultural e escolar (cf. Bourdieu, 1998), existem diferenças e desigualdades marcantes, as quais são geradoras de conflitos e sentimentos controversos.

Parecia que esse grupo de pais se sentia inferior perante os professores, uma vez que sua bagagem cultural, em relação a estes, é menos valorizada socialmente e geralmente têm como modo de sustento os serviços autônomos, como coletar latinhas, papelão, serviços de limpeza, programas em casas noturnas (não generalizando), enfim, várias ocupações, mas sem um vínculo empregatício fixo. Fato esse que muitas vezes os inibiam.

Olhar para os contextos sociais e culturais das famílias me levou a perceber os possíveis motivos dessas atitudes de reclusão em relação a participarem do cotidiano escolar de seus filhos e me deu pistas para aprofundar esse olhar por meio desse estudo.

Ao abordar a representação que nós, professores, em geral temos das famílias Maistro enfatiza:

(...) é preciso, portanto, ao analisar suas falas entendê-las como constitutivas de um contexto amplo e complexo. Sabe-se que dificilmente dispõem de uma formação que lhes permita construir uma compreensão e uma visão histórica e crítica destas famílias e da vida em sociedade. Pelo contrário, encontram-se também mergulhadas na ideologia e no modelo padrão dominante de família. (MAISTRO, 1999, p.54).

Independente dos motivos, concepções e expectativas das famílias com relação à creche, legalmente e cientificamente a creche é vista como um direito das crianças, uma opção das famílias e um dever do Estado e é defendida sua importância por ser um espaço educativo fundamental para o desenvolvimento e a experiência da infância. Na creche desenvolvem-se, aprendem o que é necessário conforme sua especificidade, se alimentam, brincam, compartilham carinho, afeição, regras de convivência, interação com os colegas, acessibilidade entre outros subsídios necessários para viver em sociedade.

Observei que os três maiores documentos oficiais (Constituição/1988, ECA/1990 e LDB/1996) provêm à criança um atendimento em Instituições de Educação Infantil (públicas)! E esse atendimento é um direito da criança à educação infantil, primeira etapa da educação básica. Mas, ainda assim, o contato com a família fica reduzido, apesar de saber que inúmeras famílias necessitam realmente desses ambientes abertos constantemente. Diante deste problema, questiono o que pode ser feito para que família e creche possam caminhar juntas no processo educativo da criança.

A LDB/96 institui o caráter de complementaridade entre creche e família na educação e cuidado das crianças pequenas. Por isso, torna-se parte das ações políticas e pedagógicas das instituições de educação infantil a construção de canais de diálogo com as famílias. Afinal, como é possível afirmar a educação infantil como complementar as ações da família sem conhecê-las? Sem acolher suas diferenças, hábitos, demandas, culturas? Na perspectiva da complementaridade é importante, portanto, reconhecer que as instituições de educação infantil são espaços de acolhida e educação não somente das crianças, mas também de suas famílias.

Sendo assim, por meio de análise bibliográfica, pretendo perseguir as seguintes questões: Quais possíveis motivos levam esses pais a se afastarem da creche? Quais as

possíveis causas ou fatores que se articulam aos conflitos entre a creche e as famílias de camadas populares? Como estabelecer diálogo com essas famílias? Quais limites e/ou possibilidades se relacionam à efetivação do princípio de complementaridade entre creche e família na educação das crianças pequenas?

## 1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E SUA JUSTIFICATIVA

Penso que a relevância desta pesquisa se **justifica** pelos seguintes motivos:

- a) ser um tema que aflige muito o cotidiano dos profissionais da educação infantil e ainda pouco discutido na formação inicial e continuada;
- b) predominância de visões ainda muito idealizadas sobre as famílias e pouco embasamento para conseguir compreender a condição social concreta das famílias com que trabalhamos cotidianamente;
- c) necessidade de criarmos (profissionais da educação infantil) formas de diálogo com as famílias e construirmos canais de participação mais efetivas e democráticas, considerando suas lógicas e culturas;
- d) a necessidade de consolidação do caráter de complementaridade da educação infantil frente às ações da família.

### 1.1.1 Objetivo geral:

\* Identificar e analisar, a partir de pesquisa bibliográfica, possíveis fatores que exercem influência na relação de distanciamento entre creche-família em grupos de camadas populares.

### 1.1.2 Objetivos específicos:

\* Compreender com mais profundidade o conceito de família, suas variações na atualidade e repercussões na relação creche-família;

\* Compreender aspectos inerentes à relação creche-família, especialmente em grupos de camadas populares: sentimentos mútuos, expectativas, conflitos, etc.

### **1.1.3 Caminhos metodológicos:**

A pesquisa se baseou em um estudo bibliográfico fundamentado com autores que contemplem o tema “família e escola”, dentro do nível da educação infantil. Dentro desse tema, procurei pesquisas e estudos relativamente recentes que contemplassem mais o foco da relação e da participação da família no cotidiano da educação infantil, especialmente entre grupos de camadas populares. Isto se fez importante visto que o ponto de chegada é buscar compreender com mais profundidade os problemas que se articulam à minha própria realidade e buscar, a partir disso, possíveis pistas para enfrentá-los.

Assim, a pesquisa bibliográfica foi realizada em artigos, dissertações, teses, livros e documentos oficiais legisladores da educação infantil, e foi guiada pelos seguintes temas: educação infantil: história, política e perspectivas pedagógicas; família: conceitos e concepções atuais; relação creche-família: participação da família e fatores de conflitos, tensões e distanciamento.

O primeiro capítulo busca resgatar um pouco da história da educação infantil desde sua gênese, passando pelas conquistas essenciais que se relacionam ao direito da criança a uma educação infantil de qualidade. Dando entrada ao segundo capítulo busquei compreender os possíveis fatores que levam famílias de camadas populares a se distanciarem do cotidiano das creches. Nas considerações finais destaco os principais achados que se relacionam ao objetivo central da pesquisa.

## 2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil possui na sua gênese diferenças marcantes em comparação às outras etapas da educação. A escola possui fundamentações determinadas pelos ideais do iluminismo e da revolução Francesa. Já a educação infantil surge com um caráter bem diferenciado dos ideários que inspiravam a escola (ensino fundamental e médio), pois a concepção assistencialista e não instrucional foi o que dominou o surgimento da educação infantil.

As instituições públicas de educação infantil, na sua gênese, visavam “afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores” (ABRAMOVAY & KRAMER, 1988, p. 16). Assim, a educação infantil destinava-se, sobretudo, à guarda e assistência das crianças desvalidas, que geralmente eram deixadas na roda dos expostos e ao atendimento das crianças filhas de mulheres trabalhadoras (KUHLMANN, 1998; DEL PRIORE, 1999).

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhe esteja destinado”; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR., 1996, p. 33).

Kuhlmann Jr. considera que o sistema escolar priorizava a educação das classes dominantes e designava um atendimento inferior para os outros, em instituições concedidas às demandas sociais, mas completamente diferenciadas nas suas especificidades educacionais.

(...) no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinados à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação (KUHLMANN JR., 1996, p.31).

Assim, entende-se que a educação infantil teve, na sua gênese, um caráter educativo assistencialista e classista, voltado para a adaptação e submissão das classes populares empobrecidas, oferecendo privilégios e diferenciações tanto assistencialistas quanto cognitivas à classe dominante da época.

## 2.1 A Educação Infantil no Brasil

Do ponto de vista histórico, desde o surgimento das primeiras instituições privadas (para os ricos) e filantrópicas ou asseguradas pelos empregadores nos locais de trabalho (para a classe trabalhadora), no Brasil, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido esse direito à educação na legislação.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicitaram na legislação brasileira a normativa que reflete atualmente a educação em nosso país.

Foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que o direito a educação infantil em nosso país foi efetivamente reconhecido, isso após o esforço coletivo dos diversos segmentos da sociedade que tinham como anseio assegurar na constituição do Brasil esse direito, por tão ínfimo que fosse.

A Assembléia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 da Carta Constitucional da República Federativa do Brasil, em seu inciso IV: “(...) O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). E, além dessa grande conquista, o conteúdo novamente é reiterado no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sancionada em dezembro 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) - LDB - é a lei orgânica e geral da educação no Brasil. Possui como intuito ditar as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional. Foi na gestão do então Presidente Fernando Henrique Cardoso a sanção da LDB que está em vigor até hoje. A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi criada em 1961. Após reformulações, uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996.

Em 1996, com ênfase na Constituição Federativa, a LDB (BRASIL, 1996) dividiu as fases da educação em duas etapas: educação básica e ensino superior. Na primeira fase destacou-se a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como vimos, historicamente, a inserção das crianças de zero a seis anos em creches ou em entidades semelhantes era efetuada e mantida por programas e políticas de assistência social. A LDB de 96 insere, pois, pela primeira vez, a

educação infantil como parte da educação básica, o que, legalmente, dá suporte para que a educação infantil passe a ser assumida pelas Secretarias de Educação dos Municípios e não mais pelas Secretarias de Assistência Social, como assim era até então.

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.2. LDB).

Assim sendo, a LDB estabelece que a educação infantil seja oferecida nos seguintes modelos: 1) creches, para crianças até três anos de idade e 2) pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade (apesar de vários pré-escolares estarem inseridos no ambiente físico das creches.).

O direito das crianças a frequentarem a creche (zero a três anos) e a pré-escola (quatro e cinco anos) é resultado de um exaustivo e longo processo de lutas de entidades, movimentos sociais, parlamentares e, acima de tudo, professores e mulheres que tiveram um papel preponderante nessa conquista. Mas há muito ainda a conquistar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado em 13 de Julho de 1990 pela lei nº 8.069 visando assegurar vários direitos à criança e adolescente. Portanto, ele comemora nesse ano (2014) 24 anos de existência. O documento estabelece regras claras de diagnósticos e ação para o enfrentamento de graves problemas que atingem as crianças e adolescentes. Depois de sua criação, podemos perceber vários outros documentos que nasceram a partir deste importante marco em prol das crianças brasileiras.

Sabemos que muitos desses documentos que norteiam a Educação Infantil não têm seus artigos e leis cumpridos pelo próprio Estado, principalmente quando entra no eixo a demanda e oferta de vagas em creche e pré-escolas. Além disso, a renda *percapita* atribuída a cada criança é insuficiente e a priorização da construção de novos espaços físicos para essa inserção não é constante, deixando pais e professores muitas vezes de mão atadas.

Para garantir os direitos das crianças de zero a seis anos conforme determina a Política Nacional de Educação é crucial que se ofereça uma educação de qualidade. Para tanto, vimos que faz falta em grande parte do país políticas de capacitação para os educadores, gestores, auxiliares, enfim, todo o corpo funcional dessas instituições, cada um dentro de sua especificidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 10 de fevereiro de 1998, pelo projeto de Lei nº 4.155, também de 1998 com o seguinte diagnóstico:

A educação das crianças de zero a seis anos em estabelecimentos específicos de educação infantil vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança. Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano.

Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde. (PNE, 1998).

Ainda embasado nesse PNE temos a lei que regula a obrigatoriedade da pré-escola. A pré-escola, embora tornada obrigatória pela emenda constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009) que, entre suas designações prevê a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos, aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB Produto Interno Bruto, entre outros, não foi generalizada, e, infelizmente, quando será, é ainda um grande ponto de interrogação. Há controversas se essa lei de fato nos favorece, uma vez que o investimento tende a se destinar prioritariamente à pré-escola em detrimento da creche. Ao invés de uma política que fortaleça a educação infantil como um todo, temos uma política de fragmentação e enfraquecimento da creche (ROSEMBERG, 2002, CAMPOS, 2012).

Como o antigo Plano Nacional de Educação já não supria as necessidades da Educação e muitos de seus objetivos que foram traçados ficaram engavetados ou cumpridos em parte, juntamente com o aumento de um ano no Ensino Fundamental e as novas Diretrizes para Educação Infantil fez-se necessário a elaboração de um novo documento.

Assim, com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional em 28 de Maio de 2013, sob a lei nº 8.035 manteve-se a destinação de 10% do Produto Interno Bruto para o investimento em educação. Contudo, não se pode acreditar nos efeitos dessa conquista para a educação pública, visto que os 10% se destinam à educação como um todo, incluindo toda a rede privada que tem se beneficiado largamente das políticas neoliberais que tem guiado o governo brasileiro há décadas.

São diretrizes do PNE - 2011/2020:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação e X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (Nacional<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>).

Portanto, vimos que com a política dos PNEs temos um processo mais democrático de inclusão da sociedade, especialmente dos setores mais diretamente ligados à educação (órgãos dos governos federal, municipais e estaduais, universidades, professores e gestores da educação, sindicatos, etc). Por outro lado, como vivemos uma cultura política que tem se proliferado por um grande hiato entre a legislação, os documentos orientadores e as práticas instituídas, sobretudo, no chão da escola, há de se indagar se estas metas de fato serão cumpridas ou não passam de um belo e poético discurso, repleto de belas intenções que buscam apagar a chama da luta de reivindicações por uma educação pública de qualidade, e em especial ao público de zero a seis anos de idade.

A legislação, portanto, ancora o direito à educação infantil de qualidade a todas as crianças de zero a cinco/seis anos de idade. Contudo, sabemos que a Educação no Brasil, apesar de todos os documentos oficiais estarem se comprometendo, inclusive nossa legislação, ainda é falho. Faltam informação e clareza nas ações designadas pelos mesmos, principalmente na Educação Infantil, que sempre buscou espaço para ser reconhecida como um espaço de aprendizagem também, óbvio, sem ocultar seu lado assistencialista, já que se refere a crianças pequenas.

Apesar das inúmeras conquistas através de lutas e reivindicações para as crianças e pais terem acesso a uma creche de qualidade, percebemos que a Educação Infantil ainda é uma criança procurando seu espaço e sua verdadeira identidade dentro deste mundo chamado educação formal.

Uma das faces que constituem a identidade da educação infantil se refere à necessidade de uma relação mais aprofundada com a família, visto que, conforme legislações e documentos orientadores da área, a educação infantil é complementar à educação da família nas tarefas relativas ao educar e cuidar. No entanto, essa relação com as famílias não tem sido nada fácil e tem se colocado como um tema importantíssimo a ser debatido, estudado e refletido pelos professores dessa área. Assim, no próximo capítulo, vou me dedicar a abordar essa questão, trazendo, no início, uma breve contextualização histórica sobre o conceito de

família para, em seguida, me dedicar a buscar compreender alguns fatores de conflito nas relações entre a creche e as famílias de classe populares.

### 3 FAMÍLIA E CRECHE: UMA PARCERIA FUNDAMENTAL

Em nossa sociedade a família é uma estrutura fundamental para a construção da identidade dos sujeitos. A família é o primeiro grupo social responsável pela educação informal do indivíduo, tem como eixo primordial a função socializadora, mas recebe grande influência do modo de vida em que está inserida, quer seja por condicionantes de classe, cultura, etnia, lugar geográfico, etc.

Na sociedade moderna capitalista, a família, juntamente com o Estado, a Igreja e a Escola, é uma das principais instituições nas quais se assenta a organização da vida social. Conforme ARANHA (2002, p. 37):

A família é responsável por preparar o homem para agir no meio social. Até os dias de hoje é ela que transmite, avalia e interpreta a cultura para a criança, assim como, proporciona a base para que os indivíduos possam desenvolver o aprendizado nas instituições educacionais.

Durante muito tempo tem predominado um modelo de família tido como o exemplo do grupo familiar perfeito, ela surgiu na sociedade moderna capitalista: a família burguesa nuclear. MAISTRO (1997) esclarece que o modelo de família nuclear – pai, mãe e filhos – era inicialmente limitado à burguesia, passando a ser um ideal para a maioria da sociedade após o primeiro período da industrialização. Segundo a autora (idem, p.38),

Apesar de ser contradito pela realidade social, ele é tomado como referência e implica muitas vezes em idealizações e normatizações, que acabam gerando crenças e expectativas no âmbito do cotidiano. Pressupõe a idéia de um grupo estável, com determinadas tarefas - procriar e cuidar da prole. Nesta perspectiva, o pai proveria, com seu trabalho, todas as necessidades da família, enquanto a mãe, carinhosa, compreensiva e infatigável - cuidaria da casa e da educação das crianças. Fica implícito neste modelo ideal de família, que tanto o pai como a mãe encontrariam intensa satisfação em seu trabalho e digna recompensa econômica que proporcionaria um clima de segurança e perfeita harmonia, de modo a propiciar o crescimento saudável das crianças.

Contudo, segundo a mesma autora, a emergência da familiar nuclear veio a instituir um modelo de família a ser perseguido independente dos sujeitos que a vivem, “o que tem como consequência imediata sua naturalização: família é assim e assim deve ser; este é o veredicto e ponto final”. (ibidem, p.38).

Assim, a família nuclear burguesa como modelo forma-se a partir de pressupostos de reorganização da vida privada e dos papéis sociais da

mulher e do homem na emergente classe burguesa. Entretanto, no decorrer da afirmação de valores burgueses como dominantes na cultura capitalista, a família nuclear é incorporada, também, por parte da classe trabalhadora e torna-se o modelo ideal, predominante, destino de toda família na sociedade moderna. Um modelo incontestável que deveria ser seguido mesmo com seu autoritarismo (MAISTRO, 1997, p.38).

Nesta forma de organização familiar a ênfase é a valorização do sentimento de família, especialmente, o afeto entre pais e filhos. Este sentimento de forte ligação afetiva pelo parentesco sanguíneo não era uma realidade dada nas sociedades medievais. Na família aristocrática, por exemplo, podemos evidenciar relações em que pais e mães raramente se preocupavam com filhos, esses eram considerados pequenos animais, não objetos de amor e afeição.

Desta forma, a família burguesa adotada como norma para todas as outras estruturas familiares, devido ao capitalismo competitivo definiu a família como um lugar de relações íntimas, afetuosas e emotivas. A autoridade sobre as relações de pais e filhos estava agora ligada aos pais. Como já advertiu Maistro em trecho citado acima, as relações na família burguesa eram rigorosas na divisão dos papéis sexuais; o marido era autoridade dominante e a mulher, menos capaz, preocupava-se com o lar e seu interesse concentrava-se nos filhos.

Apesar de a estrutura nuclear burguesa ter se solidificado culturalmente como modelo ideal de família, a sociedade contemporânea vem construindo, a partir do século XX, novas formas de família, ou novos arranjos familiares. Essas alterações têm como pano de fundo mudanças culturais, políticas e econômicas que incidem sobre as instituições, os modos de trabalhar, as relações pessoais e políticas, os modos de amar e viver na contemporaneidade.

A participação da mulher no mercado de trabalho passou a ser uma necessidade pela sobrevivência com o agravamento das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, um direito conquistado pelo movimento feminista (FARIA, 2006). Assim, outros atores passaram a assumir os cuidados com os filhos, não ficando mais restrito ao papel da mulher. Passou-se a questionar a divisão de papéis sociais e a sobrecarga da mulher nos cuidados domésticos e dos filhos, o que trouxe à cena uma maior participação do homem nestas funções; o cuidado e a educação das crianças passou a ser compartilhada com as instituições de atendimento à primeira infância, como a creche. Junto com isso, desde o final do século XX temos vivido tempos em que emergem com força novas consciências sociais e políticas, o que têm feito crescer movimentos de luta pelo reconhecimento do direito às diferenças (KRAMER, 2006), quer seja de opção sexual, gênero, estado civil, etc.

Assim, o casamento deixou de ser encarado como a modalidade exclusiva para a vida e a definição da palavra “família” passou a ter um novo significado, se referindo a pessoas aparentadas ou não que vivem em geral na mesma casa. Se no modelo nuclear a família se constituía particularmente do pai, da mãe e dos filhos, vimos formações diversas atualmente que também correspondem a formações familiares, tais como: mãe e mãe, pai e pai, mãe e padrasto entre outros casais.

De acordo com MAISTRO (1997 p. 38,39):

Parece fundamental romper com tal modelo para que outras formas, igualmente válidas, sejam reconhecidas e não simplesmente denominadas como "incompletas", "irregulares" ou "desorganizadas". É o caso das famílias chefiadas por mulheres, aquelas constituídas pelo pai com os filhos (famílias uniparentais ou de pais singulares), as famílias extensas (compostas por avós, tios), e outros tipos de organização familiar. Tal ruptura permitirá que configurações diferentes possam aparecer não simplesmente como um conjunto de trajetórias puramente individuais, mas como arranjos diversificados, em espaços e organizações domiciliares específicas.

Neste campo de idéias, cabe ressaltar que a família é a principal instituição da sociedade, haja vista que desde o nascimento a criança vai adquirindo noções sobre os diferentes aspectos da vida, entre eles social, cultural e cognitivo que vão dar direção à sua existência e nortear suas ações no decorrer de toda sua existência.

Na medida em que cresce a criança vai internalizando valores, costumes, atitudes e os componentes que permearão sua personalidade. Assim, vai assimilando conceitos sobre tudo que a cerca e esses são decisivos para sua formação, pois ela começa a receber uma série de influências do grupo em que nasceu como as maneiras de alimentar-se, o vestuário, a cama ou a rede para dormir, a língua falada, a identificação de um pai ou de uma mãe, e assim por diante. À medida que vai crescendo, a criança recebe novas influências desse mesmo grupo, de modo a integrá-la na sociedade da qual participa. Quanto mais ela se integra mais o indivíduo adquire novos hábitos capazes de fazer com que se considere um membro dessa sociedade, agindo de acordo com os padrões estabelecidos. Esses padrões são justamente a cultura da sociedade em que vive. Por isso, diferente dos outros animais, somos sujeitos históricos e culturais, produzidos na e produtores de cultura (cf. VIGOTSKI, 1991) e, nessa relação com a cultura, a família, na nossa sociedade, é a primeira instituição mediadora e formadora.

Assim, é pelos valores culturais que o homem se integra ao seu meio, onde vai adquirindo os hábitos, os usos e os costumes da sociedade a que pertence, de forma a inserir-se inteiramente nela; aprende a língua que deve ser falada, adquire as noções de relações com os companheiros, aprende os mesmos jogos infantis e concebe novas idéias que o capacitam a melhor participar do grupo ao qual pertence. Nesse contexto, a família, como primeiro grupo social de que a criança participa, é fundamental como instituição de reprodução social e cultural.

No entanto, quando passamos a analisar a relação da família com a creche, vimos que nem sempre essas duas instituições convergem em termos de valores, práticas sociais e modos de socialização. Ao me propor a analisar, por exemplo, os conflitos e, principalmente, a baixa participação dos pais na creche onde atuo, identifiquei, apoiado na bibliografia, que esses estavam relacionados, sobretudo, à dificuldade da creche em lidar/dialogar com sujeitos que têm origem social e formas de vida dissonantes da dos professores e da cultura ou forma escolar (THIN, 2006). A seguir, passarei a evidenciar melhor essas idéias.

### **3. 1 Creche e famílias de camadas populares: conflitos e tensões**

O que se vê comumente, tanto em minha experiência como na bibliografia (CAMPOS, FULGRAFF e WIGGERS, 2009; MAISTRO, 1997; THIN, 2006), é uma certa acusação dos professores da creche culpabilizando as famílias pela baixa participação, como se essas escolhessem, conscientemente, manifestar desinteresse, descaso, etc.

Em trabalho de avaliação das instituições de educação infantil no Brasil, Campos, Fulgraff e Wiggers (2009) reúnem algumas das principais pesquisas desenvolvidas sobre a temática creche e família. Na análise dessas pesquisas, indicam que a maioria delas (...) “aponta para grandes bloqueios no relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente onde a população atendida é identificada como pobre e marginalizada, mesmo que a realidade não corresponda exatamente a essa imagem” (idem, p. 196).

Um primeiro fator de conflito e responsável por essa imagem preconceituosa sobre as famílias de baixa renda pode ser reconhecido por uma ampla difusão de um conceito de família ainda muito idealizado, burguês, como vimos anteriormente, que não corresponde às famílias concretas de baixa renda. Espera-se que as crianças venham à creche em condições

ideais – de higiene, alimentação, afeto, proteção, etc – quando a realidade concreta de vida das famílias, de longe, escapa dessas condições.

As condições de vida das famílias de camadas populares que freqüentam a creche na qual trabalham, não generalizando, geralmente são de extrema pobreza. Muitas crianças freqüentam a creche para se alimentar, para não precisar ficar nas ruas brincando ou pedindo alimento, dinheiro ou roupas, pois muitos pais se encontram mergulhados no vício ou presos por algum ato infrator, restando para a mãe ou avós toda a carga de responsabilidade com essas crianças. Como não há um controle de natalidade nestas famílias, a procura constante é por vagas nos berçários, e a creche não consegue atender a demanda, aumentando as listas de espera.

Por isso, passa a ser um desafio para a creche entender seu papel e encontrar formas de ação, sem cair na mera filantropia, que considere as condições de extrema pobreza e vulnerabilidade social que se encontram muitas famílias de camadas populares, como é o caso de algumas famílias da instituição onde atuo.

Outro fator de conflito na relação creche-família em camadas populares pode ser compreendido pelo que Thin (2006) designa como confrontação de lógicas muito dissonantes de socialização. O autor explica que as crianças e as famílias de grupos sociais mais empobrecidos geralmente não operam conforme o que o autor denominou de “modo escolar de socialização”, como o é mais comum de ser observado nas famílias de classe média. O modo escolar de socialização normatiza uma maneira de educar que instaura tempos e espaços fixos, regras, hierarquias e métodos destinados a fins educativos.

Ainda que, segundo o mesmo autor, o modo escolar de socialização extrapole as fronteiras da escola, instaurando um modo dominante de socialização pautado numa pedagogização das relações sociais e da aprendizagem, esse modo parece não penetrar tanto a vida das crianças e das famílias mais empobrecidas. Os sujeitos desse grupo social (e do grupo da creche onde atuo) geralmente não costumam freqüentar escolas de natação, de música, de dança; não fazem aula de capoeira, de circo, de inglês, de pintura, etc. (ARENHART, 2012). Os pais em geral nesse segmento também não têm o hábito em casa de ler histórias para as crianças, de jogar um jogo, de incentivar o letramento, etc., porque também eles não foram educados assim; não faz parte de sua cultura. Além disso, as formas de interação e de exercício da autoridade nesse segmento social, ao contrário do modo escolar e das classes médias, é fortemente realizada pela punição, castigos corporais e pela sanção rápida da ação sem acompanhamento de uma justificativa verbal. Assim, conflitam-se modos

de educar e socializar muito dissonantes entre família e creche, sendo que o modo escolar de socialização (o modo da creche) é tido como o mais legítimo socialmente e como referência para julgar os modos de socialização empreendidos pela família.

Um outro fator que contribui para o afastamento das famílias de classe popular é o fato dessas não conceberem a creche como um direito, mas um favor. É inegável dizer que a creche tem seu lado assistencialista, afinal, é uma grande conquista para as famílias, principalmente as mães que almejam o mercado de trabalho, de ter um local seguro e agradável onde seus filhos possam ficar durante o período em que trabalham.

Contudo, esse caráter assistencialista domina ainda ao pensamento dos pais que não conseguem ver a creche como um direito, por mais que a Constituição assim já a designa desde 1988. Essa visão da creche como favor também contribui para que os pais não opinem, não participem, sobretudo, não reclamem sob pena de correr o risco de perder o direito a vaga. Segundo Maistro (1997, p.51), “desta forma a creche acaba muitas vezes reproduzindo uma postura de tutela com as famílias, provocando uma relação de submissão, impotência e esperando em troca, gratidão e reconhecimento”.

Perante todos esses fatores, vimos que a participação das famílias tem se resumido aos momentos de avaliação de seus filhos, saber notícias sobre seus comportamentos quando advertidos ou alguma exposição de trabalhos e festinhas em geral. Como pouco se reconhece os modos de socialização e as culturas das famílias, também pouco se aproveita ou cria mecanismos de participação que incluam os saberes e práticas sociais das famílias. Assim, baseando-se no predomínio da forma escolar de participação, sobretudo em modelos de reuniões onde predomina a voz do(a) diretor(a) e dos(as) professores(as), a creche vem a inibir ou até a tolher as poucas iniciativas dos pais em buscar participar. Como pouco participam, também pouco compreendem sobre o papel da creche. Vimos que, historicamente, as famílias passam a ter uma expectativa com a creche de ser apenas um local em que seus filhos devam ser cuidados e aprenderem a comportarem-se adequadamente para estarem aptos a serem inseridos no ensino fundamental.

Na verdade, contribuir para a aproximação entre creche e família deve partir dos dois lados, mas há de se considerar que a creche não promove esse encontro efetivo por razões diversas, sobretudo, por representar a ideologia do poder, se autotransformando como quem “sabe mais” que os pais; esses por sua vez, também concebem a creche desse modo.

Considerando todos esses fatores, existem alternativas para as creches que estão inseridas em camadas populares aproximarem as famílias das unidades. É necessário que a

instituição crie ou fortaleça ambientes que favoreçam a participação e mobilização das famílias, sendo que, conforme Dourado (1997, p.33), algumas estratégias são fundamentais:

- Saber ouvir todas as opiniões;
- Estar atento às solicitações da comunidade;
- Ouvir com atenção o que os membros da comunidade têm a dizer;
- Mostrar a responsabilidade e a importância do papel de cada um para o bom andamento do processo;
- Garantir a palavra a todos;
- Respeitar as decisões tomadas em grupo;
- Criar ambientes físicos confortáveis para palestras e reuniões;
- Tornar a escola um espaço de sociabilidade;
- Valorizar o trabalho participativo;
- Destacar a importância da integração das pessoas;
- Submeter o trabalho desenvolvido na Creche às avaliações da comunidade em geral, não só para as crianças;
- Ressaltar a importância da comunidade na identidade da Unidade;
- Tornar o espaço escolar disponível para a comunidade.

Incorporando a estes indicativos do autor, é também importante que a creche crie espaços de participação que inclua os saberes das famílias, como trabalhos de carpintaria, jardinagem, culinária, costura, artesanato, etc. Ou seja, a participação não deve se resumir aos espaços formais das reuniões, podendo ser criadas formas de atrair os pais para a creche e valorizar seus saberes, buscando construir relações mais democráticas e igualitárias.

Portanto, é preciso reavaliar como a creche trabalha essa questão: se trabalha, de fato, ou se sente aliviada por não acontecer essa participação dos familiares na instituição, pois qualquer mudança neste sentido implica em mais responsabilidades, de ambos os lados.

Por isso, para que os pais participem do contexto educativo da creche é preciso realmente uma intensa mudança de postura de todos os que estão envolvidos no processo educativo, do porteiro da creche ao coordenador da instituição, até a secretaria de educação, pois participar é uma necessidade que pode ser aprendida e aperfeiçoada, em seus diferentes níveis, pois como afirma VIANNA (1986, p. 45), “a experiência mostra que é possível fazer acontecer esse tipo de participação”.

Na verdade, a participação é um direito e um dever que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e socialização são dois conceitos estreitamente associados, pois abrir os portões para os pais é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que requisitam a parceria deles para melhorar as condições da creche, os educadores devem estar preparados para receber críticas e implantar sugestões, para chegarem a um denominador comum para seu bem maior, tanto dos pais quanto para os educadores e as crianças.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou construir entendimento sobre como se configuram as famílias na atualidade, lançando um olhar mais voltado às camadas populares. Assim, o objetivo maior foi compreender mais a fundo alguns possíveis fatores de conflito, tensões e distanciamento entre a creche e as famílias desse segmento social, com vistas a melhorar a relação entre ambas.

Assim, no que se refere à família, é necessário dizer que a historiografia brasileira nos leva a concluir que não existe atualmente um “modelo único de família”, como na sociedade moderna capitalista, onde o modelo da família nuclear burguesa (pai, mãe e filhos) predominava, e, sim existe uma infinidade de modelos familiares, com traços em comum, mas também guardando singularidades. Temos que rever conceitos e perceber que as famílias atuais não são mais pai/mãe, hoje elas transcendem essa questão de sexualidade, temos os pais/pais, mães/mães, avós/netos, são as chamadas famílias uniparentais. Além disso, as condições de vida das famílias, sobretudo as empobrecidas, como o caso do foco desse estudo, não condizem com o modelo burguês de família nuclear baseado na proteção e provisão asseguradas, pois os pais vivem condições muito duras de vida baseadas na sobrevivência do dia a dia, e os filhos se inserem, crescem e se educam nesse contexto concreto e não idealizado de vida.

Outro fator de conflito e distanciamento das famílias em relação à creche se refere ao fato de que, visto a trajetória histórica da educação infantil estar marcada pelo assistencialismo às famílias mais empobrecidas, ainda hoje essas famílias vêem a creche como um favor e não com um direito seu conquistado através de muitas lutas e reivindicações. Além disso, as famílias acabam também se distanciando por fatores ligados a diferenças muito marcantes em relação à creche no que se refere aos modos de socialização, modos de se portar, de educar as crianças, de aprender e ensinar, de exercer a autoridade, etc. O “modo escolar de socialização” segue mais os modos das famílias de classes médias, o que ocasiona constrangimentos e atitudes de distanciamento das famílias de camadas populares.

Existem creches que trabalham visivelmente no objetivo de reprodução dos valores e ideologias dominantes, outras tem uma posição mais crítica, mas todas assumem de certa forma posições políticas, pois a escolha do planejamento, o estilo e as propostas pedagógicas, sua maneira de receber as famílias, a procura de um diálogo acessível aos pais e a forma de

realizar essas ações traduzem os objetivos das instituições que trabalham com crianças de 0 a 6 anos.

É possível compreender, diante da proximidade da família e da creche, as características e particularidades que marcam a trajetória de cada família, pois cada uma vem de uma realidade cultural e socioeconômica distinta, principalmente as oriundas de camadas populares que geralmente formam o grande público da creche. Sendo assim, conseqüentemente, a criança a qual atendemos, trará consigo toda bagagem do primeiro grupo social o qual interagiu que é sua família.

Portanto, o primeiro contato das famílias com os gestores e professores é de suma importância, pois nesse diálogo pode estar iniciando a derrubada de um imenso muro que separa ambos, podendo firmar grandes alianças de amizade e ajuda mútua que refletirá no bom andamento da creche e atendimento das crianças. Cabe, por parte dos educadores, enxergarem que a realidade cultural e socioeconômica dessas famílias as afasta da creche, não por desinteresse, mas sim por vergonha, cansaço, medo de perder a vaga caso tenham alguma reclamação, ou, pela própria instituição não prover métodos de interação.

Verifiquei através deste estudo monográfico que é inevitável que a família/creche seja um elo de extrema importância na construção da identidade e autonomia da criança, de seu desenvolvimento respeitando cada fase específica e principalmente de seu bem estar, enquanto criança que tem seu direito protegido por lei. É importante também que construamos a creche como um espaço de acolhida e educação não somente das crianças, mas também de suas famílias.

A partir de minha experiência e dessa pesquisa, concordo com os indicativos de Campos, Fulgraff e Wiggers (2009, p. 196) as quais indicam a necessidade de que esse tema seja melhor debatido nas formações inicial e continuada, (...) “propiciando aos profissionais uma visão menos fechada e preconceituosa, que lhes permita considerar as famílias em sua positividade, como portadoras de aspirações legítimas e de direitos, alcançando maior igualdade nessa interação”.

Sou enfático em dizer que este estudo monográfico trouxe para minha vida pessoal e, principalmente, profissional um novo olhar sobre as famílias, principalmente aquelas inseridas em grupos de camadas populares. Algumas das grandes transformações que percebo em minha relação com os pais é que comecei a compreendê-los mais, convidá-los para um diálogo em que passei a acolhê-los, abandonando o discurso da “culpabilização”. Vejo que hoje tenho um novo olhar em e um novo sentimento em relação às famílias. Sentimento esse

que busca priorizar a história de cada pai, mãe, familiar, pois somente assim poderei colaborar para um pleno desenvolvimento de cada criança, pois, afinal, a família é o primeiro grupo social que a criança convive e a educação infantil age de forma complementar a ela. Rever os sentimentos que nos move em relação a cada família é essencial para nosso crescimento profissional e, principalmente pessoal, pois implica também nos revermos como seres humanos. Enfim, a educação se faz, primordialmente, na relação humana, por isso, há de se cuidar das relações, há de se cuidar dos sentimentos!

Espero que este estudo possa contribuir com informações e dados importantes para que possamos avaliar o êxito e as contradições de nossas ações enquanto educadores, identificar demandas e construir propostas pedagógicas compatíveis com a nossa realidade e a do público que atende, sempre em parceria com as famílias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. & KRAMER, S. (1988) “**O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola**”. In: SOUZA, S. Jobim e KRAMER, S. Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos, Edições Loyola.p. 16, 1988.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2000, p.37.

ARENHART, Deise. **Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis**. Tese (doutorado em educação). Programa de pós-graduação em Educação, UFF, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Art. 5º. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, art. 2 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.155, de 10 de Fevereiro de 1998. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei 8.035 de 28 de Maio de 2013. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. BRASIL, **Ministério da Educação**. Lei nº 9.394. Brasília, DF/MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. BRASIL, **Emenda constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009**. Brasília. DF.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. BRASIL, **Projeto Plano Nacional de Educação aprovado**. Disponível em: < Nacionalhttp://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf> acesso em: 08 de agosto de 2014.

CAMPOS, Maria Malta; FULGRAFF, Jodete B. G.; WIGGERS, Verena. **Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: 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. **Rev. Bras. Educ.** [online]. vol.17, n.49, pp. 81-105. ISSN 1413-2478. 2012.

DEL PRIORE, M. (1999) **História das crianças no Brasil**. São Paulo, Contexto. 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão: como promover e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Brasília: 1997, p. 33.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu** (26) janeiro-junho de 2006: pp.279-287.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico da educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C e KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR, M. “**As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância**”. Pro-posições, Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, n. 3, vol.7, p.31, nov. 1996.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto alegre, Mediação, 1998.

MAISTRO, Maria Aparecida, “**As relações creche-família – um estudo de caso**”. Florianópolis, 1997, p 38. Tese (mestrado) UFSC/SC.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cad. Pesquisa**, mar. 2002, n.115, p.25-63.

SAVIANI, Demerval. **Teoria da educação**. Onze teses sobre educação e política. Cortez, São Paulo: 1988.

THIN, Daniel. **Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras**. Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006, p. 212.

VIANNA, Urca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo da escola; um desafio da educação**. ETU, São Paulo: 1986, p.45.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed, 1991.