

LENIRA HADDAD

**A ECOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação**

Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência para obtenção do título de Doutor em Educação (Área de concentração: Didática), sob orientação da Prof<sup>a</sup> Tizuko Morchida Kishimoto e co-orientação de Lars Gunnarsson, da Universidade de Gotemburgo, Suécia.

São Paulo  
1997  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

372.21 Haddad, Lenira  
H126e A ecologia do atendimento infantil: construindo um  
modelo de sistema unificado de cuidado e educação /  
Lenira Haddad; orientação Tizuko Morchida  
Kishimoto; co-orientação Lars Gunnarsson São  
Paulo, SP: s.n., 1997.  
327 p.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo

1. Educação infantil 2. Política educacional 3.  
Educação Infantil - Suécia; 4. Educação Infantil -  
Europa I. Kishimoto, Tizuko Morchida, orient  
II. Gunnarsson, Lars, co-orient

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e  
Documentação da FEUSP

*Às crianças, mulheres e homens  
de um novo mundo*

## AGRADECIMENTOS

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tizuko Morchida Kishimoto, minha orientadora, pelo estímulo e confiança. Ao Prof. Dr. Lars Gunnarsson, pela co-orientação e introdução ao mundo da ecologia social. Ao CNPq pelo apoio financeiro.

A Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, pelos tempos em que fui aprendiz e contatos iniciais com o exterior. Ao Peter Spink, novamente, por auxiliar-me a entender meu próprio percurso e pelas valiosas sugestões de estruturação da tese.

A Universidade de Gotemburgo, pelo apoio acadêmico, em especial, aos amigos Lasse, Göran, Maelis, Valentin, Marion, Johan e Eva pela calorosa acolhida.

A todos que concederam entrevistas e possibilitaram a pesquisa de campo no exterior, em especial, Jytte J. Jensen, Ole Langsted, Marian Eriksen, Claus Jensen e Eric Stærfeldt, na Dinamarca; Jan-Eric Johansson, Gunny Kärrby, Solveig Hägglund, Ingrid Pramling, Maelis Karlsson e sua equipe, na Suécia; Ingerid e Inge Bø, na Noruega; Patrizia Ghedini e Lorenzo Campioni, na Itália; Christine Pascal, na Inglaterra; Irene Balauger, na Espanha e Virgínia Gomes, em Portugal.

A Margarida Sampaio, por compartilhar novamente dessa viagem ao mundo das idéias e pela revisão dessa tese.

Aos profissionais da Secretaria de Educação do Município de Ubatuba, sob a gestão de Arli Lacerda (1993-96), que acompanharam, vivenciaram e aplicaram grande parte das idéias aqui relatadas.

Aos meus pais, irmãos e amigos, pelo afeto e torcida. Ana Lúcia pela leitura de versões inacabadas desse trabalho. Linice, Norma e Melaine, pelo apoio decisivo e fraterno. Mônica e Andréa pela presença constante e amiga.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 A PERSPECTIVA ECOLÓGICA	
Capítulo I A ecologia do desenvolvimento humano	25
Capítulo II A ecologia do atendimento infantil	52
PARTE 2 O MODELO INICIAL	
Capítulo III A creche em busca de identidade “revisitada”	65
Capítulo IV O modelo ecológico na Creche da Vila Alba	105
PARTE 3 O MODELO AMPLIADO	
Capítulo V O sistema sueco de cuidado e educação Infantil	114
Capítulo VI É possível falar em modelo escandinavo?	209
Capítulo VII Um panorama geral do cuidado e educação infantil na Comunidade Européia	251
Capítulo VIII A educação infantil idealizada por Peter Moss e Helen Penn	282
CONSIDERAÇÕES FINAIS	299
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	314

## RESUMO

O atendimento à infância na maioria dos países ocidentais encontra-se ainda em estágio crítico. Os serviços oferecidos são fragmentados, inflexíveis, incoerentes e segregados, refletindo cisão entre as ações de cuidar e educar a criança pequena.

Essa tese é o resultado de um longo percurso em busca de possíveis determinantes desse quadro e de elementos que pudessem conformar um modelo de atendimento unificado e responsivo às necessidades, interesses e potencialidades das crianças e suas famílias.

Assim, um modelo de sistema unificado de cuidado e educação infantil foi sendo construído a partir de premissas lançadas em estudo anterior (Haddad, 1991) e ampliado com visitas de estudo a países da Europa ocidental, o contato com o trabalho desenvolvido pela Rede Européia de Atendimento Infantil e, mais especificamente, o conhecimento dos sistemas de atendimento infantil dos países escandinavos.

Partindo do pressuposto de que um sistema unificado de atendimento infantil deve apoiar-se numa perspectiva de desenvolvimento humano, suficientemente ampla para incluir as forças provenientes dos ambientes sociais, econômicos e culturais que afetam o desenvolvimento, a teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1996) passou a constituir-se a referência básica desse estudo.

As informações reunidas nesse trabalho assinalam a coerência entre os aspectos filosóficos, políticos e práticos, a responsabilidade partilhada entre família e poder público, unidade de objetivos e funções, profissionalização, universalização do atendimento, diversidade, continuidade e flexibilidade

nos serviços oferecidos como as principais características que compõem um sistema unificado de cuidado e educação infantil.

## SUMMARY

In most Western countries, the public child care is still in a critical stage. The services offered are fragmented, inflexible, incoherent and segregated, reflecting the division between care and education of young children.

This thesis is the result of a long search for possible determinants of this picture and for elements that could comply with a unified model for child care and early childhood education that would meet the needs, interests and potentialities of children and their families.

Hence, a model for unified system of care and education has been constructed from the premises launched in previous study (Haddad, 1991) and has been enlarged by study visits to Western European countries, the contact with the work developed by the European Childcare Network, and more specifically, by learning about the Scandinavian child care systems.

Starting from the presupposition that an integrated system of care and education must be supported by a broad perspective of human development which includes the strengths forthcoming from social, economic and cultural environments that affect the development, the ecology of human development of Urie Bronfenbrenner (1996) became the basic reference to this study.

The data gathered in this work signalizes the main characteristics of a unified system of care and education for young children: the coherence between philosophical, political and practical aspects; the shared responsibility between family and public power; the unity of objectives and functions; professionalism; universal aims, diversity, continuity and flexibility in the services offered.



## Introdução

A existência de sistemas paralelos de creches e pré-escolas é um fato histórico e, até recentemente, comum à maioria dos países industrializados (Cochran, 1993; Moss, 1992; Tietze, 1993). Nas informações históricas sobre o atendimento infantil, é comum a menção a dois tipos de atendimento extrafamiliar à criança. Com origens mais ou menos comuns, desenvolvem-se lado a lado com objetivos e clientela bastante distintos. Um, com funções, sobretudo tutelares, funcionando a maior parte do dia e orientado para atender as necessidades básicas (segurança, higiene, bem-estar, proteção, alimentação e aquisição de hábitos) de crianças provenientes de famílias em condições precárias de sobrevivência. Outro, de caráter intencionalmente educativo, dirigido prioritariamente às classes mais favorecidas, funcionando apenas durante algumas horas por dia e destinado a enriquecer e completar as experiências das crianças, através de atividades estruturadas.

Reflexos dessa distinção de objetivos e funções podem ser observados, ainda hoje, na utilização de diferentes termos para expressar um atendimento de tipo integral ou parcial; na vinculação administrativa, a órgãos de bem-estar social, saúde ou educação; ou ainda nos debates políticos sobre as prioridades atribuídas ao atendimento à criança em idade pré-escolar. Na literatura de língua inglesa, os termos *child care system* e *pre-school system*, comumente utilizados como referência ao atendimento público a essa faixa etária, nem sempre expressam o mesmo significado. Em geral, o primeiro refere-se a um conjunto de programas que oferecem uma estrutura de atendimento diário e de tempo integral, freqüentemente nas modalidades de creche institucional e domiciliar, visando sobretudo atender às necessidades de pais trabalhadores com filhos pequenos. O segundo, normalmente refere-se aos programas de

pré-escolas, de tempo parcial e/ou integral, que visam promover o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Embora ambos os termos compreendam os conceitos de cuidado e educação, é possível dizer que no primeiro (*child care system*) a ênfase recai sobre as necessidades da família e no segundo (*pre-school system*) sobre as necessidades da criança.

Seguindo uma tendência evidenciada no plano internacional, o atendimento à criança pequena no Brasil também acusa a existência de sistemas paralelos de creches e pré-escolas (Kishimoto; 1988; Campos et al, 1993).

A acentuada diferença entre os programas de creches e pré-escolas começa a diminuir em meados dos anos 70, com o advento de movimentos sociais que, ao lado de reivindicações mais amplas, como o direito à anistia, liberdades democráticas, justiça e igualdade social, empenham-se na luta por creches enquanto um importante mecanismo de libertação da mulher dos vários encargos por ela assumidos, dentre eles, a dupla jornada de trabalho e a solitária tarefa do cuidado das crianças. O caráter público e educativo das creches é enfatizado como condição de superação do assistencialismo, que predominava no atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos, especialmente quando vinculado ao setor de bem-estar social (São Paulo, 1989).

Em síntese, esse marco social é importante pelo caráter da reivindicação: uma proposta de modernizar o atendimento infantil de forma a atender conjuntamente as necessidades das crianças e de suas famílias. A transição rumo a uma política unificada para a criança pequena adquire cunho legal em 1988, quando o direito à educação, através do atendimento em creches e pré-escolas, é expresso na Constituição Brasileira como dever do Estado para todas as crianças, de 0 a 6 anos de idade.

Uma vez que tal referência consta do Capítulo da Educação, subentende-se que creches e pré-escolas passam a integrar o sistema educacional ao lado de outros níveis de ensino.

Considerando que na maioria dos municípios o sistema público de pré-escolas está ligado à área educacional, são as creches, a priori, que estariam sendo deslocadas do setor assistencial, ao qual a maioria tem-se vinculado, para o educacional, criando uma nova responsabilidade para esse sistema.

A nova realidade introduzida pela Constituição de 88 pode ser vista como uma grande conquista e tarefa de solução simples para muitos que vêm lutando pela superação do caráter assistencialista das creches, acreditando ser o sistema educacional aquele que apresenta melhores condições de integrar o atendimento oferecido a essa faixa etária.

Sem dúvida, trata-se de uma conquista inestimável, pois atribui à creche e pré-escola um legítimo lugar na sociedade, bem como, inequívoco caráter educacional. No entanto, o argumento a que me proponho desenvolver nesse trabalho é que a absorção das creches pelo sistema de ensino não garante, por si só, a unidade no atendimento. Pode sim, representar um passo rumo à maior profissionalização no âmbito dessa modalidade de atendimento, uma vez que as pré-escolas em geral já apresentam profissionais mais qualificados, além de colocarem maior ênfase nos aspectos educacionais.

Mas, se esse processo não for acompanhado por uma profunda revisão e reformulação das funções e objetivos de ambas as instituições frente à responsabilidade pelo cuidado e socialização da criança, isso poderá implicar no não-reconhecimento das qualidades acumuladas pelas creches

que, muito mais que a pré-escola, têm representado uma medida efetiva para viabilizar a liberação da mulher para o mercado de trabalho.

Tenho acompanhado de perto a passagem das creches para o setor educacional em muitos municípios e sou testemunha de que se trata de um processo complexo, muitas vezes traumático, solitário e sujeito a inúmeros equívocos, preconceitos e corporativismos. Em geral, observam-se conflitos quanto a terminologias, objetivos, expectativas, refletindo concepções diversas do que sejam a criança, família e a educação. Tais concepções, fundadas em bases ideológicas bastante distintas, irão ter reflexos na vinculação institucional, estrutura de funcionamento, perfil profissional, rotina diária, origem social da clientela e faixa etária atendida.

Com raras exceções, o setor educacional não demonstra estar preparado, tanto no aspecto político-ideológico, como no técnico-administrativo, para assumir prontamente as dimensões de um programa de período integral, unificando seu sistema de atendimento à infância de forma a eliminar paralelismos.

Equívocos conceituais, na verdade, produtos de concepções historicamente construídas, exercem forte ressonância na implementação de um atendimento unificado, traduzindo-se em conflitos de difíceis soluções. A confusão entre período integral e assistencialismo é freqüente. Em geral, as dimensões de cuidado referentes à alimentação, repouso, saúde, higiene etc. não se integram às funções tradicionalmente atribuídas à pré-escola. A defesa do período parcial é forte e geralmente apóia-se na necessidade de preservar a qualidade do ensino, que pode ficar ameaçada pelo objetivo "assistencialista" de proteção à infância pobre e semi-abandonada, ao qual as creches estiveram há tanto tempo vinculadas. Pouca ou nenhuma atenção tem-se dado à necessidade da

família com filhos pequenos de serviços em regime integral de atendimento infantil.

Outro desses conflitos refere-se à conciliação dos critérios de seleção da clientela. Os critérios de seleção nas creches freqüentemente procuram combinar trabalho materno, condições sociais e número de filhos. Isso resulta em um atendimento voltado principalmente às famílias pobres, que apresentam necessidade de conciliar trabalho materno com o cuidado dos filhos.

Os critérios de seleção nas pré-escolas, por sua vez, estão voltados prioritariamente para a criança, privilegiando a faixa etária mais próxima da idade de ingresso na escola elementar. Se um sistema de atendimento infantil deve priorizar a criança, a família ou ambos é uma questão que não tem recebido o consenso dos representantes oficiais. Na verdade, essa questão, que parece tão central na definição de uma política unificada de atendimento infantil, tampouco tem sido incluída como pauta de debate.

Outro ponto de conflito ainda surge quando da tentativa de conciliar a extensão do atendimento ao perfil profissional. As creches têm longa tradição de adequar o funcionamento à necessidade de trabalho dos pais. Em geral, funcionam em tempo integral e de forma ininterrupta, durante 11 a 12 meses ao ano. As pré-escolas, por outro lado, apresentam uma estrutura de funcionamento que acompanha o calendário escolar do primeiro grau, tanto no que diz respeito ao período diário de atendimento, quanto no que se refere a férias, feriados e recesso escolar.

Os profissionais que trabalham nas creches, em sua maioria, apresentam menos *status* e condições, no que diz respeito à formação, salário, jornada de trabalho e direitos trabalhistas, quando comparados aos que trabalham nas pré-escolas. Esses, por sua vez, vêm acumulando um *status*

profissional inspirado no modelo do professor da escola formal, com jornada diária de trabalho de 4 horas/aula, férias e recesso escolar, o que é incompatível com um atendimento de tempo integral.

O caminho para a unificação demanda um novo perfil profissional e uma estrutura de funcionamento mais flexível, capazes de atender à diversidade de necessidades apresentadas pelas famílias e crianças. No entanto, na maioria das vezes, o sistema de ensino não contempla a possibilidade de renovações estruturais que possam alterar a rígida herança da escola formal. O resultado tem-se expressado muito mais em "arranjos" nas estruturas conhecidas do que uma redefinição de metas. Um dos arranjos mais adotados é a justaposição de perfis profissionais para o atendimento de tempo integral: um para o "cuidado", trabalhando de 6 a 8 horas por dia, durante 11 meses por ano; outro para a "educação", com jornada diária equivalente a 4 horas/aula e presente somente nos dias letivos. Conservam-se, assim, a tradicional dicotomia entre cuidado e educação e as diferenças quanto à filosofia, objetivo, horário de atendimento, perfil profissional, condições de pagamento etc.

Ao expressar minha preocupação com a passagem das creches para o sistema de ensino, não pretendo colocar em dúvida a necessária ênfase no caráter educacional do atendimento infantil. Indago apenas sobre os rumos que se definem relativamente a uma política unificada de âmbito nacional para a educação infantil. Será que estamos caminhando na mesma direção presumida no período constituinte?

A comissão encarregada de propor diretrizes constitucionais nesse campo era formada por representantes de vários setores da sociedade: movimento de mulheres, movimento de luta por creches, sindicatos, órgãos de ação social, políticos, representantes de instituições de atendimento infantil, universidades e centros de pesquisas voltados

especialmente para políticas públicas, educação da primeira infância e desenvolvimento infantil, entre outros.

Grande parte desses representantes trazia consigo uma história de envolvimento pessoal ou profissional em muitas das reivindicações sociais que marcaram a transição do período ditatorial para a consolidação da democracia no País. Todos nós estávamos comprometidos com os ideais preconizados por um movimento nacional em defesa das creches, que despontava em vários centros do País, e que encontrava, no Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, um eixo para a convergência e disseminação de suas reivindicações.

Uma longa trajetória foi percorrida até que a creche conquistasse um espaço constitucional, ao lado da pré-escola, como direito universal da criança à educação e dever do Estado, em ação complementar à família (Art. 280, inciso IV) e como direito dos trabalhadores (homens e mulheres) urbanos e rurais (Art. 7º, inciso XXV). Concepções como bem-estar, assistência, assistencialismo, educação, participação do Estado, direitos da mulher, trabalho materno, responsabilidade familiar, assim como preconceitos contra o cuidado infantil fora do lar e os efeitos do cuidado institucionalizado sobre o desenvolvimento infantil, eram temas presentes nos fervilhantes encontros e debates.

Após a aprovação do texto constitucional, o foco em relação à educação passa a predominar e temas relacionados à família, mulher e trabalho perdem significativo espaço nas agendas. De multissetorial, o atendimento infantil passa ser de domínio e coordenação de apenas um departamento: o Ministério de Educação e do Desporto. Anteriormente tratado como assunto multidisciplinar, agora está sob o domínio de dois saberes: a Psicologia e a Pedagogia. O foco é a criança, como sujeito de aprendizagem. O aspecto interdisciplinar e interssetorial é justificado em

termos do desenvolvimento da criança, cuja plenitude precisa ser garantida através do "acesso à educação, cultura, esporte e lazer, além de adequadas condições de saúde e nutrição" (Brasil, 1994a, p.25). Os únicos outros setores convidados a uma articulação com a educação são aqueles da Saúde e Promoção Social, justificados essencialmente como necessários à consolidação das ações que objetivem integrar cuidado e educação (Castro, 1994, p. 35).

A questão relativa à dicotomia cuidado e educação tem sido exaustivamente discutida em vários documentos oficiais (Brasil, 1994a, b e c), porém, predominantemente centrada nas ações diretas para com a criança. Raramente o termo cuidado é debatido no sentido político-ideológico, ou seja, na esfera da intersecção entre a família e o poder público, no tocante à responsabilidade pelo cuidado e socialização da criança pequena.

Da mesma forma, a discussão sobre qualidade no atendimento limita-se ao âmbito puramente educacional. A Política Nacional de Educação Infantil, aprovada em 1994, explicita dois conjuntos de diretrizes para a melhoria da qualidade: as pedagógicas e as relativas à política de recursos humanos (Brasil, 1994a).

A ausência de parcerias com outras instâncias governamentais na responsabilidade conjunta pelo atendimento infantil reflete-se, sobretudo, no financiamento, que fica sujeito a competir com os outros níveis de ensino. Conforme aponta Ângela Barreto, Coordenadora geral de Educação Infantil do MEC, as fontes de recursos específicas ainda não estão definidas pela razão da falta de "consensos sociais e políticos a respeito das alocações que devem ser feitas no sistema educativo" (Barreto, 1995, p.15).



Recente publicação do MEC, (Brasil, 1994b) que registra os trabalhos apresentados no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado em 1994, em Brasília, é um importante indicador das perspectivas que se delineiam no processo de definição de política de educação infantil no Brasil.

A leitura minuciosa desse documento trouxe-me a amarga sensação do enterro dos principais atores que compunham nossa antiga agenda. Nenhum dos textos tem como interlocutores o Trabalho, a Família e a Mulher, nem mesmo aqueles que tratam da política de financiamento. A exceção cabe à uma presença internacional. Jytte Juul Jensen, dinamarquesa, que expôs sobre Educação Infantil na Comunidade Européia. Ela nos lembra que para compreender o atendimento oferecido à criança pequena, sobretudo na idade inferior a quatro anos, é necessário que se atente para o que é oferecido a seus pais (Jensen, 1994). Ora, essa lembrança não é casual. A conciliação de responsabilidade familiar e trabalho remunerado com igualdade de oportunidades entre os sexos encontra-se na base ideológica, tanto da política de atendimento infantil da Dinamarca, quanto da Comissão da Rede Européia de Atendimento Infantil<sup>1</sup>, da qual é representante em seu país.

O cuidado infantil (*child care*), tal como definido pela Rede Européia de Atendimento Infantil, “abrange muitas e variadas medidas necessárias para que as responsabilidades profissionais, familiares e educativas possam ser conjugadas de forma a promover a igualdade entre homens e

---

<sup>1</sup> A Rede Européia de Atendimento Infantil é uma das redes estabelecidas como parte dos Programas de Ação para Oportunidades Iguais (Equal Opportunity Action Programmes) da Comissão de Unificação da Comunidade Européia. É representada por *experts* de cada país membro, que vêm atuando desde 1986 na tarefa de examinar e avaliar a situação do atendimento infantil na Comunidade. Para maiores informações, consultar EC Childcare Network, 1988,1992,1993,1996; Balaguer et al, 1992.

mulheres, a otimização das capacidades dos pais e o bem-estar e desenvolvimento das crianças” (EC Childcare Network, 1992, p. 6).

O que tem levado a Comissão brasileira, encarregada da definição de uma política nacional de educação infantil, a priorizar a dimensão psicopedagógica em detrimento de abordagens macro-sociais, e, ainda, focalizar suas ações sobre as diretrizes curriculares e formação profissional? Uma das respostas a esta pergunta parece encontrar-se no próprio contexto da expansão das redes municipais de creches e pré-escolas, no período imediatamente posterior à promulgação da Constituição de 1988.

A insuficiência de projetos educativos explicitamente orientados para o cuidado/educação da criança pequena e de pessoal adequadamente habilitado para o exercício de suas funções - associada à ausência de qualquer tipo de controle e fiscalização das agências oficiais - comprometia seriamente a qualidade dessa expansão. Isso significava dezenas de milhares de crianças pré-escolares sendo atendidas por outros milhares de profissionais sem formação específica, enfrentando sozinhos os desafios de uma prática quase sempre desorientada.

A necessidade de "saber fazer" fazia-se premente. Foi essa demanda que mobilizou a todos nós, pesquisadores e assessores nesse campo. Poucos, na época, para o tamanho e a intensidade da tarefa de busca de respostas que fossem respaldadas em pesquisas atualizadas e propostas bem sucedidas e que correspondessem à urgência da situação.

No início dos anos 90, a produção do conhecimento sistematizado sobre a qualidade da educação disponível para as crianças pequenas era escassa. Uma análise dos artigos publicados nos *Cadernos de Pesquisa*, no período de 1970 a 1990, revela que a preocupação inicial com o

desenvolvimento infantil, que prometia projetos educativos cientificamente elaborados, havia-se perdido no afã de combater propostas assistencialistas, ancoradas em concepções preconceituosas a respeito das crianças e famílias das camadas populares, na luta pela defesa de seus direitos de cidadania e na busca de fundamentos ideológicos, históricos, familiaristas e feministas que pudessem afirmar a identidade da creche enquanto direito legítimo de todas as crianças e suas famílias (Campos e Haddad, 1992, p.18).

Para subsidiar o processo de expansão do atendimento infantil no País, era urgente a necessidade de se voltar às questões que incidiam mais diretamente na natureza das experiências vividas pelas crianças nesses programas. O exame das produções científicas levantadas no Acervo Nacional do Serviço de Documentação sobre Creche e Pré-escola da Fundação Carlos Chagas apontava para as diretrizes curriculares e programas de formação de profissionais de educação infantil, como as duas maiores lacunas nessa área (Haddad e Kishimoto, 1995). Acredito que essa necessidade de diretrizes educacionais para a prática pré-escolar tenha sido responsável pelo aumento impressionante da quantidade de produções nacionais sobre o tema nos últimos anos.

Essa demanda também me motivou a ingressar no programa de doutorado, em 1992, com um projeto de pesquisa intitulado "Diretrizes curriculares para a educação infantil" e buscar, no mesmo ano, uma especialização em currículo pré-escolar, nos Estados Unidos, na Fundação de Pesquisas Educacionais High/Scope. A abordagem educativa High/Scope<sup>2</sup> apresentava-se na época como uma das mais

---

<sup>2</sup> É uma ampla abordagem educativa para a pré-escola desenvolvida pelo americano David Weikart. Embora referenciada principalmente por Piaget, essa abordagem também sistematiza várias idéias que acompanharam o desenvolvimento dos primeiros jardins-de-infância. De forma geral, o currículo High/Scope apresenta, não somente um método para promover a aprendizagem, como também estratégias para aumentar o senso de responsabilidade e auto-controle da criança. Para

completas existentes, por abranger os vários aspectos da prática educacional em pré-escola: organização do espaço, rotina diária, compreensão das experiências chaves do desenvolvimento infantil, utilização de metodologias de observação de crianças, de planejamento e avaliação, além de estratégias de envolvimento com pais e comunidade.

O modelo de treinamento do qual participei (*Training of Teacher-Trainers*) apresentava muitos dos recursos necessários para compor um programa eficaz de capacitação de profissionais, o que incluía também estratégias para a implementação do currículo (Haddad, 1992).

No entanto, a importância do estágio nos EUA não se limitou ao curso de especialização. Nesse período, que abrangeu cinco meses, tive a oportunidade de visitar muitas creches e pré-escolas que adotavam ou não o currículo High/Scope. Desse modo, fui tomando consciência de dois aspectos importantes do atendimento infantil daquele país, que mais tarde seriam identificados como importantes fatores determinantes da qualidade e unificação de um sistema de cuidado e educação infantil.

O primeiro dizia respeito a questões de ordem político-ideológicas. A oferta de redes públicas de creches nos EUA era irrisória. Tampouco existia uma política nacional para licença materna ou parental para o cuidado da criança após o nascimento. O cuidado da criança era considerado como uma responsabilidade de âmbito privado e familiar, o que justificava a crescente rede de creches particulares para atender às mães que trabalhavam fora. Esse aspecto reafirmava um pressuposto importante, defendido em trabalho anterior (Haddad, 1991), qual seja, o da ideologia da família dificultando uma ação mais efetiva do Estado na

---

maiores informações consultar Hohmann et al (1979) e acervo da Biblioteca da Fundação Carlos Chagas.

oferta de programas públicos de cuidado e socialização da criança pequena.

O outro aspecto era de ordem programática. Os programas pré-escolares visitados apresentavam uma "certa forma de fazer pedagogia" que antecedia a adoção desta ou daquela proposta curricular. Em praticamente todos os programas visitados, sejam eles Head/Start, creches, jardins-de-infância, pré-escolas, sejam de comunidade negra, latino-americana ou caucasiana, ou ainda, em diferentes estados americanos, essa "certa pedagogia" estava presente. Havia uma semelhança na forma de organizar o espaço e agrupar os materiais, na circulação permitida às crianças, nos tipos de atividades desenvolvidas etc. que independia do currículo adotado.

Essa impressão foi confirmada quando participei de um congresso promovido pela Fundação High/Scope, em maio de 1992, e constatei essa mesma "base pedagógica" em outros países. Uma das sessões do congresso apresentou parte de uma pesquisa que trata do atendimento infantil em 14 países, em vários continentes, incluindo América do Norte, Europa ocidental e oriental, África e Ásia (Olmsted e Weikart, 1989). Constatei, para minha surpresa, que a existência de características comuns à realidade brasileira, tais como espaços vazios (compostos apenas de carteiras e cadeiras), armários trancados, materiais inacessíveis e crianças apáticas, refletindo a ausência dessa "pedagogia", só encontravam equivalente na Nigéria.

Tina Bruce (1987) denomina esse fazer pedagógico comum de "tradição da educação infantil", referindo-se à área de convergência do pensamento de três dos mais influentes pioneiros da educação infantil: Froebel, Montessori e Steiner, cujas idéias, com maior ou menor intensidade, penetraram nos vários pontos do planeta, imprimindo pressupostos

básicos à prática da educação infantil que encontram validade até os dias de hoje.

No livro *Early childhood education*, Bruce identifica nesses autores dez princípios educacionais comuns que formam os fundamentos da tradição da educação infantil e os reafirma no contexto moderno<sup>3</sup>. A autora defende ainda a necessidade dos educadores entendê-los e avaliá-los para tornarem sua prática mais efetiva.

Essa segunda questão alertava-me para um ponto importante da nossa "busca pedagógica": anterior à adoção de qualquer proposta curricular corrente, era necessário recuperar uma tradição da educação infantil ausente na educação pré-escolar brasileira, especialmente aquela pública. Provavelmente essas idéias tiveram penetração no Brasil de forma incompleta, inadequada, ou apenas pontual e se perderam ao longo da expansão da educação infantil, notadamente com o impacto das teorias de privação cultural e das propostas de educação compensatória que dominaram o sistema pré-escolar brasileiro na década de 70.

De volta ao Brasil, a discussão sobre "como definir a melhor abordagem curricular" dominava o cenário. Incomodava-me a distância existente entre as precárias condições do nosso sistema público de atendimento infantil e o alto nível de sofisticação dos debates em torno de planos curriculares e propostas de formação de profissionais, o que era alarmante.

---

<sup>3</sup> Os dez princípios identificados pela autora são: 1) A infância é válida por si mesma como parte da vida e não simplesmente como preparação para a fase adulta. 2) A criança como um todo é importante. 3) A aprendizagem não é compartimentada, já que tudo se interliga. 4) A motivação intrínseca é valorizada, resultando em atividade dirigida e iniciada pela própria criança. 5) A auto-disciplina é enfatizada. 6) Existem períodos de aprendizado especialmente receptivos em diferentes estágios de desenvolvimento. 7) O que as crianças conseguem fazer (em contraposição ao que não conseguem) é o ponto de partida para a educação infantil. 8) Existe uma vida interior na criança que emerge especialmente em condições favoráveis. 9) As pessoas (adultos e crianças) com as quais a criança interage são de importância primordial. 10) A educação da criança é vista como uma interação entre ela e o ambiente, incluindo, em particular, outras pessoas e o próprio conhecimento.

Propostas enfáticas, centradas no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a antecipação de disciplinas acadêmicas na educação pré-escolar, ganhavam força progressivamente<sup>4</sup>. Ao enfatizar o atendimento ao pré-escolar como espaço, sobretudo de aprendizagem, essa tendência deixava de lado um importante componente da necessidade da família que é o cuidado da criança.

Com o intuito de contribuir para o debate nacional em torno da “efetiva integração entre cuidado e educação” e “definição e implantação de padrões de qualidade nos programas de educação infantil”, a equipe de pesquisa sobre creche, da Fundação Carlos Chagas (da qual eu era membro integrante), promoveu, nos anos de 1992 e 1993, o curso *Currículo e formação de profissionais para creches e pré-escolas*, ministrado em quatro módulos por representantes de quatro países do Hemisfério Norte: Estados Unidos, Itália, Suécia e Reino Unido (Rosemberg e Campos, 1994, p. 8).

A participação nesses encontros constituiu-se na primeira oportunidade de confronto mais sistemático com políticas internacionais de cuidado e educação infantil e, especificamente, com o sistema sueco, resultando na certeza de que uma ampliação de referenciais teóricos e práticos se fazia necessária para a construção do próprio significado de qualidade em educação infantil.

Esse passou a ser um dos objetivos presentes na escolha da Suécia como base para coleta de dados para o presente estudo. Por ter desenvolvido uma política nacional de atendimento infantil considerada das mais

---

<sup>4</sup> Em 1991, o Ministério da Educação, com apoio da Fundação Roberto Marinho, publica o *Professor da pré-escola* e o distribui gratuitamente a toda a rede nacional de educação infantil. Em dois volumes lança uma proposta curricular para a criança de 3 a 7 anos, centrada no ensino sistemático das artes, língua portuguesa (literatura e escrita), matemática, ciências naturais e sociais.

avançadas em termos mundiais, esse país apresentava-se especialmente adequado para estudos nesse campo.

A permanência de um ano na Suécia, enriquecida com viagens freqüentes a outros países escandinavos superou em muito minhas expectativas. Constituiu oportunidade única para a compreensão mais profunda e abrangente dos múltiplos aspectos que envolvem um sistema integrado de cuidado e educação infantil, assim como na identificação de referências concretas para uma avaliação de qualidade de atendimento.

Uma compreensão do atendimento infantil na perspectiva internacional também foi enriquecida com visitas de estudo a outros países da Europa, notadamente Inglaterra, Itália, Espanha e Portugal. Tudo isso acrescido do acesso a recentes publicações de pesquisas comparativas (Lamb, 1992; Cochran, 1993) e contato com o trabalho desenvolvido pela Rede Européia de Atendimento Infantil (EC Childcare Network, 1988, 1992, 1993 e 1996; Balaguer et al, 1992).

Essa última etapa foi de fundamental importância na identificação das principais tendências no atendimento infantil no campo internacional, na localização do Brasil em relação a essas tendências e, sobretudo, na identificação de pontos de convergência e conflitos comuns aos diversos países mencionados.

De todos os ganhos, o contato com o modelo escandinavo teve um mérito especial, sobretudo por reafirmar os pressupostos teóricos levantados em estudo anterior (Haddad, 1991). As conexões entre ideologias, políticas e práticas identificadas no micro universo de estudo da Creche Municipal Vila Alba podiam ser facilmente transportadas a uma esfera macro de análise. Essa confirmação, ao mesmo tempo surpreendente e gratificante, devolvia-me também a consciência de que os ideais procedentes de nosso



engajamento político em defesa da creche, perdidos no afã do "fazer pedagógico", precisavam ser urgentemente retomados, pois constituíam os fundamentos de uma política unificada de cuidado e educação infantil, situando o sistema de atendimento infantil na sintonia das transformações sociais que têm acometido nossa sociedade.

A política de atendimento infantil nos países escandinavos é claramente pautada nos ideais democráticos de justiça, igualdade e liberdade de escolha. Faz parte da política de Bem-Estar Social e constitui-se em importante sistema de apoio à família, cumprindo uma função ao mesmo tempo social e educacional. A proposta abrange o cuidado, a socialização e educação da criança e nesse sentido a criança como um todo é importante. Nenhum aspecto de seu desenvolvimento e da sua existência é privilegiado em detrimento de outros.

Trata-se, portanto, de um sistema complexo, abrangente e coerente nas suas várias dimensões: legais, políticas, administrativas e pedagógicas, que estão integradas e refletem os princípios filosóficos nos quais se baseiam.

Da mesma forma que uma árvore firma suas raízes na terra e todas as suas ramificações alimentam-se da mesma seiva, quando uma política de educação infantil explicita suas bases ideológicas, todas as outras dimensões estão consistentemente comprometidas com essas.

Assim sendo, é possível antever o perigo da formulação de diretrizes curriculares para a prática educativa e formação do profissional sem que haja clareza quanto aos princípios filosóficos que norteiam a política para a infância.

Considero que estamos no momento da síntese, da busca da unidade. A militância política foi necessária para desencadear e legalizar a expansão

pública do atendimento infantil, mas não suficiente para subsidiar a implementação dos programas. Da mesma forma, a busca do “fazer pedagógico” foi necessária à definição de critérios mínimos de qualidade, mas não suficiente para definir uma política de educação infantil que respondesse conjuntamente às necessidades da criança e de sua família.

A transição entre as velhas e novas ordens em que se encontram os sistemas de atendimento infantil no Brasil e no mundo, deve encaminhar-se para uma síntese, o que, no sentido hegeliano de "evolução dialética", representa a superação da tensão de dois pólos circunstancialmente contraditórios. As diferenças históricas entre as redes paralelas de creches e pré-escolas apresentam contradições cuja superação implicará na unificação das mesmas, o que pressupõe profundas transformações estruturais e a geração de um novo modelo que apresente uma qualidade diferente dos anteriores.

A busca de unidade requer paradigmas correspondentes, que nos auxilie não só na compreensão teórica da multiplicidade de aspectos que compreendem o campo do atendimento infantil, mas que também forneçam diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas nesse campo, de forma a favorecer o desenvolvimento de todas as partes envolvidas: crianças, pais, profissionais, comunidade e sociedade em geral.

A teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner parece cumprir com esse objetivo, constituindo-se, assim, a referência básica desse estudo. A essência da perspectiva ecológica é a idéia de que o desenvolvimento humano, da infância à idade adulta e velhice, é influenciado por mudanças ocorridas nos ambientes sociais, culturais e econômicos, assim como pela história de vida pessoal, experiências, crenças, relações e comportamentos. Geralmente, os pesquisadores que

adotam essa abordagem atravessam fronteiras disciplinares e metodológicas, penetrando em terrenos inexplorados, com o objetivo de compreender as forças e experiências que moldam o desenvolvimento humano, pelo curso da vida, num mundo em rápida transformação<sup>5</sup>.

O conhecimento mais profundo desse referencial teórico teve duplo efeito sobre a presente pesquisa. Em primeiro lugar, conduziu-me a Kurt Lewin, denominador comum que liga *A creche em busca de identidade*<sup>6</sup> à teoria ecológica do desenvolvimento humano. Ou seja, tanto o paradigma ecológico utilizado por Bronfenbrenner em sua teoria quanto a pesquisa-ação utilizada por mim em estudo anterior, estão fundamentados na teoria de campo de Lewin, que já argumentava pela interdependência dinâmica entre a pessoa e as forças presentes no ambiente em que se insere.

Lewin foi um psicólogo alemão que revolucionou o campo da psicologia social, na primeira metade desse século, com sua excêntrica concepção de ciência: “um empreendimento no qual o progresso se faz por aproximações sucessivas ‘à verdade’ e por uma série interminável de pequenas excursões no desconhecido” (Lewin, 1965, p. xi). Ao afirmar o “método de aproximação sucessiva” como a chave da produtividade científica, propunha não apenas o rompimento com alguns “tabus metodológicos”, tais como a neutralidade do observador e a exclusão de variáveis relacionadas ao fenômeno observado, como também a superação de fronteiras entre disciplinas científicas para o estudo do comportamento e desenvolvimento humanos.

O segundo efeito da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner a esse estudo é que oferece uma estrutura para identificar ambientes ecológicos

---

<sup>5</sup> <http://www.news.cornell.edu/Chronicles/1.18.96/book.htm>

<sup>6</sup> A pesquisa-ação utilizada nesse estudo baseia-se nos pressupostos defendidos por Spink (1979) para o estudo de fenômenos sociais complexos, que se fundamenta na teoria de campo de Lewin.

do atendimento infantil, ausente no estudo anterior (Haddad, 1991), e que constitui excelente recurso à organização e análise do material coletado.

A combinação desses dois efeitos conduziu-me a um novo olhar para *A Creche em busca de identidade* que, ao lado da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, constitui importante referencial teórico desse estudo.

A metodologia de trabalho constituiu-se principalmente de viagens de estudos a países da Europa ocidental, incluindo coleta de documentos oficiais e publicações; entrevistas com pesquisadores, formadores, profissionais do campo e representantes de sindicatos dos professores; visitas de estudo e estágios em instituições de atendimento ao pré-escolar e escolar. O período de coleta mais intensivo ocorreu no ano letivo de 1993 a 1994, junto ao Departamento de Educação da Universidade de Gotemburgo, Suécia, sob a supervisão do Prof. Dr. Lars Gunnarsson. Tendo a Suécia como base, outros países da Escandinávia e da Europa ocidental também foram visitados.

Esse período se intercala a um trabalho de consultoria desenvolvido junto à Secretaria Municipal de Educação do Município de Ubatuba, na gestão 1993 a 1996, o qual acaba sendo tremendamente influenciado pelas novas informações coletadas no campo internacional. Muitas dimensões associadas a uma abordagem unificada de cuidado e educação infantil foram refletidas e implementadas na rede de creches e pré-escolas desse Município, resultando em uma política unificada de educação infantil.

Além disso, alguns contatos estabelecidos no exterior também se estenderam a esse Município de São Paulo, como por exemplo, o programa de intercâmbio que ocorre durante o ano de 1995, entre a rede de educação infantil de Ubatuba, o município de Riccione, Itália e a

Faculdade de Pedagogia Social de Århus, que habilita os professores de pré-escola na Dinamarca.

Apesar dessa experiência não se incluir nos dados analisados nesse estudo, colaborou enormemente para uma compreensão mais aprofundada dos vários pressupostos que norteiam um modelo ecológico de sistema unificado de cuidado e educação infantil. Daí a importância de registrar aqui meu desejo de futuramente retornar a esse tema.

As informações aqui reunidas objetivam responder a seguinte pergunta: quais os pressupostos ideológicos, políticos e programáticos subjacentes a um sistema de atendimento infantil que busca unidade entre cuidado e educação, de forma a atender conjuntamente às necessidades das crianças e suas famílias, no contexto da sociedade contemporânea?

O estudo pretende refletir sobre essa questão, a partir de um mapeamento de caráter sócio-ecológico das inter-relações das facetas que compõem o campo da educação e cuidado da criança pequena, especificamente das conexões entre ideologias, políticas e programas, tendo a integração entre cuidado e educação como foco principal.

A estrutura desse trabalho está dividida em três partes.

A primeira reúne os referenciais teóricos que nos auxiliam na construção de um modelo de atendimento integrado de cuidado e educação infantil e está dividido em três capítulos. O **Capítulo I** apresenta a ecologia do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner, incluindo o contexto de origem, a concepção de ambiente, de desenvolvimento e outros aspectos relevantes à compreensão do paradigma ecológico. O **Capítulo II** esboça os componentes de uma ecologia do atendimento infantil, enriquecidos com os elementos propostos por Mon Cochran (1993) em *The International Handbook of Child Care Policies and Programs*.

A segunda parte trata do modelo inicial, esboçado em *A creche em busca de identidade*. Assim, o **Capítulo III** apresenta uma síntese desse trabalho, “revisitando” o processo vivenciado pela Creche da Vila Alba, pelo prisma da teoria ecológica, e, finalmente, o **Capítulo IV** identifica os principais componentes do “modelo unificado” que se evidenciam nesse estudo.

A terceira parte trata da ampliação do modelo inicial, a partir de dados coletados no campo internacional, compreendendo os quatro capítulos seguintes. O **Capítulo V** caracteriza o sistema sueco em suas várias dimensões: filosóficas, legais, políticas, administrativas e pedagógicas, com especial enfoque no programa de formação de professores. O **Capítulo VI** situa a Suécia no contexto da Escandinávia, ao pontuar similaridades e diferenças entre os sistemas de três países: Suécia, Dinamarca e Noruega, procurando refletir sobre a existência ou não de um modelo escandinavo de cuidado e educação infantil. O **Capítulo VII** situa a Escandinávia no contexto europeu, ao apresentar um panorama geral do atendimento infantil na Comunidade Européia e identificar as principais tendências nessa área. Por último, o **Capítulo VIII** apresenta o modelo de sistema abrangente, coerente e integrado idealizado por Peter Moss e Helen Penn.

Por todo o percurso, um modelo ecológico de atendimento infantil é delineado e ampliado, procurando refletir sobre os determinantes que promovem ou dificultam a integração do cuidado e da educação. Ao final, a reflexão se estende à realidade brasileira, sem a tentativa de compará-la a outros países europeus, mas no intuito de situar o Brasil num contexto de transição que apresenta conflitos e desafios comuns aos vários países.

A pesquisa não tem a pretensão de ser um estudo comparativo, pois isso significaria colocar no mesmo nível de análise países que apresentam

grandes diferenças em tamanho, cultura, condições políticas e sócio-econômicas. O eixo do trabalho tem sido a construção de um modelo unificado de cuidado e educação infantil, que teve o Brasil, ou, mais especificamente, uma creche da periferia do Município de São Paulo, seu principal interlocutor. O fato do modelo encontrar correspondência com sistemas de outros países confirma a existência de leis gerais de que trata o paradigma adotado. Ainda, o fato dessa correspondência se dar com países orientados por uma filosofia da social-democracia, como são os escandinavos, nos faz pensar que determinados componentes da teoria ecológica do desenvolvimento humano, apontados nesse estudo como cruciais à conquista de um sistema de atendimento infantil unificado, são considerados no modelo político desses países e parecem, de fato, conduzir à promoção do desenvolvimento humano em várias esferas da vida.

**PARTE 1**

**A PERSPECTIVA ECOLÓGICA**



## CAPÍTULO I

### A ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner foi originalmente formulada em meados dos anos 70, tendo sua primeira versão publicada em 1979. Recentemente, foi traduzida para o português com o título de *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (Bronfenbrenner, 1996). Essa clássica monografia origina-se das críticas do autor às limitações da abordagem tradicional no estudo do desenvolvimento psicológico e cognitivo encontrado na literatura tradicional. O autor refere-se especialmente à quantidade de pesquisas em desenvolvimento "fora de contexto" encontrada na época, que definiam os atributos da pessoa em desenvolvimento sem qualquer referência explícita ao ambiente no qual o desenvolvimento ocorre. Os conceitos de ambiente muitas vezes limitam-se a localizar a pessoa em termos de *status*, classe social ou background étnico, ou então referem-se apenas ao ambiente imediato de inserção da pessoa, sendo descritos em termos de estrutura estática, observado somente durante um período de tempo, presumindo-se que permaneça constante.

De fato, sua obra revela o esforço em fornecer os fundamentos para a construção do *contexto* no modelo de pesquisa, tanto no plano teórico quanto no trabalho empírico. Assim, sua tarefa inicial foi a de construir um quadro conceitual diferenciado para analisar o ambiente de desenvolvimento como um sistema de nichos ecológicos, de estruturas dinâmicas e interdependentes, abrangendo desde os ambientes mais imediatos de interação aos mais distantes, tais como cultura, sub-cultura e sistemas de crenças. Bronfenbrenner denomina esses ambientes

respectivamente de *micro*, *meso*, *exo* e *macrossistemas*. Retornaremos a eles no item sobre a concepção de ambiente.

A ênfase no contexto foi uma decisão deliberada. Na introdução de sua obra, o autor expressa "a convicção de que um avanço maior no entendimento científico dos processos intrapsíquicos e interpessoais básicos do desenvolvimento humano" deveria esperar pela formulação e implementação de uma concepção mais diferenciada e dinâmica de ambiente (op. cit., p.11).

Pouco menos de uma década após a publicação dessa obra, Bronfenbrenner reconhece tanto o progresso quanto a assimetria nos estudos produzidos na perspectiva ecológica. O quadro inicial havia mudado. No lugar de um demasiado número de pesquisas sobre desenvolvimento "fora de contexto", a situação apontava para um "contexto sem desenvolvimento". Numerosas pesquisas de desenvolvimento em contexto oferecem "novos conhecimentos sobre a complexa estrutura de um ambiente concebido em termos sistêmicos e os processos bidirecionais que operam dentro e entre seus subsistemas constituintes". Em contraste, oferecem pouco conhecimento sobre a "estrutura complexa que envolve a pessoa em desenvolvimento e os processos bidirecionais que operam tanto dentro dos subsistemas pessoais quanto entre os subsistemas que ligam a pessoa em desenvolvimento ao mundo externo" (Bronfenbrenner, cf Pence, 1988, p. xvii).

A constatação dessa assimetria na pesquisa ecológica conduz o autor a dedicar-se à segunda tarefa a que se propusera para completar sua teoria. Ou seja, a de formular uma concepção igualmente dinâmica e diferenciada de pessoa em desenvolvimento, concedendo ao organismo humano um papel mais explícito e poderoso em seu próprio

desenvolvimento. Esse empreendimento resulta na redefinição e expansão do conceito de ecologia do desenvolvimento humano bem como de algumas proposições do ambiente ecológico, conforme pode ser constatado em publicações mais recentes (Bronfenbrenner, 1992 e 1993).

Em posse de uma formulação teórica mais ampla, que considera conjuntamente o contexto e a pessoa, Bronfenbrenner (1993) defende um novo modelo de pesquisa para a sua operacionalização, que denomina "modelo contexto-pessoa-processo". Sua característica distintiva é a de permitir analisar as variações em processos de desenvolvimento como uma função sinérgica<sup>1</sup>, conjunta, das características da pessoa e do ambiente. De acordo com o autor, o principal poder científico desse modelo reside não somente na sua capacidade de produzir respostas definitivas, mas em gerar novas questões ao revelar inadequações das formulações existentes para explicar as complexidades observadas (p. 20).

No intuito de oferecer uma visão genérica e atualizada de sua teoria, optamos por dividir os temas em tópicos, incorporando as redefinições efetuadas pelo autor.

### ***Alguns elementos básicos da teoria ecológica do desenvolvimento humano***

#### *Concepção de ecologia do desenvolvimento humano*

A definição reformulada e expandida de ecologia do desenvolvimento humano envolve "o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, pelo curso da vida, entre um ser humano ativo, em crescimento,

---

<sup>1</sup> O termo sinergia aparece com mais frequência em publicações posteriores, para referir-se a fenômenos nos quais "a operação conjunta de duas ou mais forças produz um efeito que é maior que a soma dos efeitos individuais" (Bronfenbrenner, 1992, p. 199).

organismo biopsicológico altamente complexo - caracterizado por um distinto complexo de envolver capacidades dinâmicas e inter-relacionadas de pensamento, sentimento e ação - e as propriedades mutáveis dos ambientes imediatos nos quais vive a pessoa em desenvolvimento, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos" (Bronfenbrenner, 1993, p. 7).

Três aspectos dessa definição merecem destaque. Primeiro, a pessoa em desenvolvimento é considerada uma entidade em crescimento, dinâmica, que penetra progressivamente no meio em que reside e o reestrutura. Além disso, o organismo humano é concebido como um todo funcional, um sistema integrado, cujos processos psicológicos - cognitivo, afetivo, emocional, motivacional e social - operam não de forma isolada, mas em interação coordenada entre eles. Segundo, o ambiente também exerce influência sobre a pessoa. A interação entre a pessoa e o ambiente é bidirecional, caracterizada por reciprocidade. Por último, o ambiente definido como relevante para os processos em desenvolvimento não se limita a um ambiente único, imediato, mas inclui as interconexões entre esses ambientes, assim como as influências externas oriundas de meios mais amplos (op.cit., p. 18).

Para uma melhor compreensão do significado de cada um dos termos presentes nessa ampla definição, vamos nos dirigir ao contexto que originou o paradigma em questão.

### *1. O paradigma ecológico em contexto*

A afirmação de que o desenvolvimento humano é um produto da interação entre o organismo em crescimento e seu meio ambiente é uma versão transformada e estendida da clássica equação de Kurt Lewin  $C=f$

(PA), na qual o comportamento (C) é uma função (F) do estado da pessoa (P) e seu ambiente (A).

Em sua teoria de campo formulada nas décadas de 30 e 40, Lewin postulou que o comportamento só pode ser compreendido ou previsto se a pessoa e seu meio forem considerados variáveis dependentes, como uma constelação de fatores de "espaço de vida" daquele indivíduo. À totalidade de fatos coexistentes, concebidos na sua interdependência, denominou *campo psicológico*.

Esse postulado origina-se da transição entre dois modos de pensamento, que identifica no campo da física: o aristotélico e galiléico (Lewin 1973, 1975).

No paradigma aristotélico, também referido por "teórico de classe", os fenômenos são explicados pelas categorias que os determinam, sendo as classes abstratamente definidas enquanto a soma total das características comuns a um grupo de objetos. Como o comportamento de algo é determinado por sua natureza essencial, e essa natureza é a classe abstratamente definida, segue-se que cada evento, enquanto particular e singular, é indeterminado, fortuito. No empirismo aristotélico, o critério de expressão de legitimidade é a regularidade com que os eventos semelhantes ocorrem na natureza, estando fora do domínio do compreensível o que não ocorre com frequência.

Em oposição a esses conceitos estáticos, Lewin argumenta a favor do paradigma galiléico ou "teórico de campo", que especifica os *processos* particulares que causam os fenômenos observados. Nesse paradigma, as "antíteses de classes rígidas" são dissolvidas pela introdução de um modo de pensamento essencialmente funcional. É o que Lewin (1975) identificou como mudança de conceitos "descritivos" (fenotipo) para

"genético-condicionais" (genotipo), em que o foco deixa de ser "a aparência perceptível imediata" e dirige-se para as propriedades que determinam as relações dinâmicas do objeto (p. 21-2).

Tipicamente, no desenvolvimento teórico de uma dada ciência, os conceitos teóricos de classe precedem os teóricos de campo e são gradualmente substituídos pelo último, dando lugar a uma concepção que procura derivar as mesmas leis para todo o âmbito de ação dessa ciência e classificá-las na base de outras diferenças, essencialmente funcionais. Lewin queria acelerar esse processo na psicologia, pois se preocupava com o fato desse campo ainda estar dominado por uma forma aristotélica de construir conceitos e conceber pesquisa.

No paradigma aristotélico, o fato das crianças de três anos serem freqüentemente negativas prova que o negativismo é inerente à natureza das crianças dessa idade e o conceito de fase negativista é usado como uma explicação para o aparecimento do negativismo num caso particular. O conceito de instinto materno passa pela mesma ótica, uma seleção abstrata das características comuns a um grupo de atos cuja ocorrência é relativamente freqüente. Estabelecida como a realidade essencial do comportamento, essa abstração passa a ser utilizada para explicar a ocorrência freqüente do comportamento negativo da criança de três anos ou do instinto materno de cuidado infantil.

A ênfase na freqüência, por sua vez, atribui à média aritmética um valor representativo que passa a ser usado para caracterizar as propriedades comuns de um dado grupo de eventos ou comportamentos. Aqui, a crítica de Lewin não se refere à aplicação de métodos estatísticos, mas à utilização de critérios que combinam num só grupo casos que, psicologicamente, são muito diferentes ou mesmo opostos. O autor

refere-se a categorias "histórico-geográficas" ou "sociológicas" o tipo de agrupamento por localização, idade, gênero, status social, nível de escolaridade etc., comumente utilizado em psicologia social. O ponto crítico da questão é que essa forma de conhecer o geral, mediante a busca de características semelhantes, em numerosos casos não explica a dinâmica dos processos envolvidos.

Nessa perspectiva, o autor alerta para os efeitos sobre a pesquisa em Psicologia da excessiva valorização da repetição, enquanto base para o pressuposto de legitimidade ou inteligibilidade de um evento, e da referência imediata à realidade em questão, no sentido histórico-geográfico. A oposição entre legitimidade e singularidade restringe e enfraquece a investigação experimental. Primeiro, porque torna irremediavelmente inútil tentar compreender o curso real e único de um evento particular. Segundo, porque as exigências da Psicologia quanto ao rigor das suas proposições, restringe-se a meras regularidades, porquanto a "complexidade" e a "natureza transitória" dos processos vitais não se incluem entre as exigências de validade (op.cit., p. 28-9).

O último ponto presente na argumentação de Lewin, a favor de uma mudança de paradigma, refere-se aos conceitos dinâmicos em psicologia, que continuavam inteiramente aristotélicos ao atribuir a causa do processo a fatores ligados ao objeto da investigação (evento ou pessoa em particular) e de forma "relativamente independente da situação" (op. cit., p. 44).

O autor utiliza o conceito de instinto para exemplificar como, na forma aristotélica de pensamento, os conceitos abstratos de classe são estabelecidos como a meta e, ao mesmo tempo, a causa do processo. Considerados enquanto a soma dos fatores condicionados por

predisposições presumidamente atribuídas a um indivíduo, os instintos são essencialmente determinados pela descoberta das ações que ocorrem com mais regularidade ou freqüência na *vida real* do indivíduo ou de um grupo de indivíduos semelhantes. Aquilo que é *comum* a esses atos freqüentes é considerado a *essência* ou a natureza essencial dos processos. Obtidos dessa maneira, como médias da realidade histórica, os instintos são considerados tanto mais fundamentais quanto mais abstrato for o conceito de classe e mais variados os casos de onde a média é extraída. Na opinião de Lewin, é dessa maneira que se supõe que os "acidentes" inerentes ao caso particular e à situação concreta podem ser superados, pois a finalidade que ainda domina completamente o procedimento da Psicologia, em vastos domínios, baseia-se em seu esforço para libertar-se das ligações com situações específicas.

A conseqüência resultante dessa estreita e fixa ligação do instinto com o indivíduo "em si mesmo" é que, nesse caso, o instinto deve operar continuamente, sem interrupções. O mesmo raciocínio se aplica aos exemplos anteriores de instinto materno e negativismo da criança de três anos. Associado à natureza da mulher, o instinto materno deve operar continuamente em todas as mães, sem interrupções. Da mesma forma, o negativismo inerente à criança de três anos resulta que todas as crianças dessa idade devem ser negativas o dia inteiro.

Tratar um problema dinâmico de forma que não tenha qualquer outro significado, além do histórico-estatístico, é, para o autor, o mesmo que separar a situação do objeto, sendo esse um dos maiores perigos que atribui ao modo de pensamento aristotélico, resultando na destruição do valor explicativo da teoria, pela exclusão da situação (ou do contexto).



O autor defende que o entendimento de questões dinâmicas requer a busca de leis que controlam os eventos psicológicos, o que significa determinar as condições pelas quais as diferentes espécies de eventos ocorrem e os efeitos que apresentam. Saber porque uma situação *S* resulta em *E* e não em *D* é uma questão que só pode ser respondida se conseguirmos descobrir a lei geral, ou seja  $C = f(PA)$ , que é válida para a estrutura dinâmica da situação em questão.

Para o autor, uma das características mais impressionantes do progresso científico rumo ao novo paradigma é a superação da oposição entre conceito universal e evento singular. Considerando que o evento singular também é governado pela lei, Lewin (1973) argumenta a favor de provas científicas serem obtidas a partir de "casos puros" e não por médias de um grande número de eventos historicamente dados. Nessa perspectiva, a representação de casos singulares adquire novo significado científico, tendo influência direta na determinação de leis gerais (p. 25). Conseqüentemente, o conceito de legitimidade também é alterado, passando a ser considerado uma característica de todo e qualquer evento e não limitado aos casos que ocorrem com regularidade e freqüência.

No que diz respeito ao conteúdo, a transição dos conceitos aristotélicos para galiléicos implica em uma mudança do foco de atenção das causas dos eventos de um objeto isolado para as relações entre um objeto e seu meio circundante. Essa transição também envolve um reconhecimento geral da tese de que um evento é sempre o resultado da interação de numerosos fatos. Sendo assim, as forças que determinam a dinâmica dos processos só podem ser definidas pelo conhecimento do todo que abrange a pessoa e o ambiente. Essa afirmativa implica numa inversão completa dos princípios aristotélicos, de forma que, ao invés de abstrair o objeto da situação, na tentativa de se eliminar as influências perturbadoras, o

objetivo primordial do novo paradigma é caracterizar, da forma mais concreta e acurada possível, a singularidade de uma situação em toda a sua plenitude.

Para Lewin, a profunda diferença entre os dois paradigmas não está no estilo dos conceitos empregados, mas em suas reais funções como instrumentos para a compreensão do mundo, o que coloca em cheque a concepção da "relação entre o mundo e a tarefa de pesquisa" (op.cit., p. 14).

Talvez a consequência mais importante da transição entre um paradigma e outro seja a amplitude de perspectivas que suscita, porquanto não nivela a rica variedade do universo, como fazem os conceitos abstratos de classe, e apresenta uma só lei que abrange todo o campo, desfazendo as fronteiras que mantêm os campos separados e aproximando a pesquisa da vida, no dinamismo que se apresenta a nós.

#### *A equação de Lewin reformulada*

Contextualizada a equação da qual deriva o paradigma ecológico, passemos para os fatores que caracterizam a sua reformulação e o sentido atribuído a ela na teoria do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner.

Conforme dito anteriormente, a fórmula adotada na perspectiva teórica de Bronfenbrenner é uma transformação da equação originalmente formulada por Kurt Lewin,  $C = f(PA)$  [Comportamento é uma função conjunta da Pessoa e Ambiente], com a substituição de comportamento por desenvolvimento, resultando em  $D = f(PA)$  [Desenvolvimento é uma função conjunta da Pessoa e Ambiente].

A substituição focaliza a atenção nas diferenças conceituais entre "comportamento" e "desenvolvimento", que para Bronfenbrenner (1996) reside na inclusão da dimensão de tempo, ausente na equação original. Enquanto uma mudança no comportamento pode representar simplesmente uma adaptação temporária a um ambiente imediato, sem envolver efeitos duradouros, desenvolvimento implica um processo de crescimento no qual padrões de comportamento são internalizados e mantêm algum grau de consistência e independência através dos ambientes.

Na interpretação do autor, a ausência da dimensão temporal em Lewin reflete seu maior interesse pelo comportamento que pelo desenvolvimento, o que justifica sua orientação a-histórica. Para Lewin, os eventos presentes só podem ser influenciados pelas forças existentes na situação presente, ou no "campo psicológico", que é a situação definida não objetivamente, mas conforme é percebida pela pessoa. Conseqüentemente, os eventos históricos tornam-se "forças do campo" somente na extensão em que existem na consciência da pessoa presente (Bronfenbrenner, 1993, p. 7).

Incorporando as dimensões de tempo, a equação  $D=f(PA)$  pode ser assim traduzida: "as características da pessoa, num determinado tempo de sua vida, são uma função conjunta das características da pessoa e do ambiente no curso da vida daquela pessoa até aquele tempo" (Bronfenbrenner, 1992, p. 190).

Deduz-se que o termo  $D$  não se refere ao fenômeno do desenvolvimento, mas a seu resultado num dado tempo, estando o foco de interesse não sobre os efeitos, mas sobre os processos que os produzem. Os processos simbolizados por  $f$  representam a função. Esse conceito

mantém o sentido interativo atribuído à combinação de forças provenientes da pessoa e do ambiente originalmente formulado por Lewin, que presumiu não se tratar de uma simples adição. Tal como prognosticado na fórmula original, esse tipo de interação pessoa-ambiente revela que as condições ambientais particulares produzem diferentes conseqüências no desenvolvimento, dependendo das características dos indivíduos que vivem naquele ambiente. Finalmente, desenvolvimento é definido como um "conjunto de *processos* através dos quais as propriedades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (op.cit., p. 191).

### *Concepção de ambiente*

Uma das maiores contribuições de Bronfenbrenner ao paradigma ecológico é a especificação das regiões do campo psicológico de Lewin. Aliás, o autor refere-se a seu próprio trabalho como "uma tentativa de dar substância psicológica e sociológica aos territórios topológicos brilhantemente concebidos por Lewin" (1996, p. 9).

Essa "substância" é expressa numa estrutura de sistemas funcionais dentro e entre os ambientes, que podem ser modificados e expandidos, consistindo de quatro níveis hierárquicos, referidos respectivamente por *micro, meso, exo e macrossistemas*.

O *microssistema* refere-se aos ambientes imediatos que contém a pessoa em desenvolvimento, tais como a escola, a creche, a casa e nos quais a pessoa se engaja em interações face-a-face. Atividades, papéis, relações interpessoais, assim como características físicas e materiais compõem os elementos desse sistema. Os padrões de interação, conforme persistem e progridem através do tempo, constituem os veículos de mudança

comportamental e de desenvolvimento individual. Igual importância é

atribuída às conexões entre as outras pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento.

O *mesossistema* corresponde às inter-relações entre esses ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento num momento particular de sua vida. Para algumas crianças, o *mesossistema* abrange a creche e a família, para outras a escola, grupo de pares e a família.

O *exossistema* invoca a hipótese de que o desenvolvimento da pessoa é profundamente afetado pelos eventos que ocorrem em ambientes nos quais ela nem sequer está presente. As condições de trabalho dos pais, por exemplo, encontram-se entre as influências mais poderosas que afetam o desenvolvimento das crianças.

Finalmente, num nível mais distante situa-se o *macrossistema*, abrangendo o complexo de sistemas encaixados e interconectados. Esse sistema é considerado como uma manifestação de padrões generalizados de ideologia e organização das instituições sociais comuns a uma determinada cultura ou subcultura.

### *Concepção de desenvolvimento*

Na concepção de desenvolvimento a ênfase está menos nos processos psicológicos tradicionais (percepção, motivação, pensamento e aprendizagem) que em seu conteúdo. Ou seja, importa "o que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento e como a natureza desse material psicológico muda em função da exposição e

interação de uma pessoa com o meio ambiente" (Bronfenbrenner, 1996, p. 10).

O desenvolvimento é definido como "a concepção desenvolvvente da pessoa do meio ambiente ecológico, e sua relação com este, e também como a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar suas propriedades" (sic) (p. 9-10). Esse conceito recebe novamente a influência de Lewin, especialmente da ênfase na estreita interconexão e isomorfismo entre a estrutura da pessoa e da situação e também de Piaget, particularmente das idéias apresentadas em *A construção da realidade na criança*.

A definição enfatiza a natureza e o alcance em desenvolvimento da realidade percebida conforme ela emerge e se amplia na consciência da criança e em seu ativo envolvimento com o ambiente físico e social. Assim, inicialmente o bebê torna-se consciente apenas dos eventos que envolvem seu mundo imediato, o microsistema. O foco da atenção e da atividade está limitado a eventos, pessoas e objetos que influenciam diretamente a criança. Além disso, sua consciência está restrita ao ambiente em que se encontra no momento. Mais tarde, a criança pequena torna-se consciente das relações entre os eventos e as pessoas no ambiente, assim como das relações entre os eventos em diferentes ambientes, desenvolvendo assim um senso emergente do *mesossistema*. O reconhecimento da possibilidade de relações entre os ambientes, associado à capacidade de compreender as linguagens falada e escrita, faz com que ela seja capaz de compreender a ocorrência e natureza dos eventos em ambientes ainda desconhecidos, como a escola, ou que jamais conheça, como o local de trabalho dos pais, um país estrangeiro, ou o mundo da fantasia de outra pessoa.

A criança também se torna capaz de criar e imaginar um mundo próprio, que reflete igualmente seu crescimento psicológico. Novamente, uma perspectiva ecológica atribui a este mundo de fantasia uma estrutura e trajetória em desenvolvimento, pois o reino do imaginário infantil também se expande de um longo contínuo que vai do micro ao macro. Conforme salientam Piaget e Lewin, a criança a princípio confunde as características subjetivas e objetivas do ambiente e, gradualmente, torna-se capaz de adaptar sua imaginação aos limites da realidade objetiva e reformular o ambiente, para torná-lo mais compatível com suas capacidades, necessidades e desejos. Para Bronfenbrenner (1996), "é esta crescente capacidade de remodelar a realidade de acordo com requerimentos e aspirações humanas que, de uma perspectiva ecológica, representa a mais alta expressão do desenvolvimento" (p. 10).

#### *Perspectiva sistêmica*

As estruturas ambientais e os processos que ocorrem dentro e entre elas precisam ser vistas como interdependes e analisadas em termos sistêmicos. Especificar essa interdependência constitui, para Bronfenbrenner, uma das tarefas mais desafiadoras de um modelo de pesquisa que investiga a ecologia do desenvolvimento humano. Nessa direção, o autor dedica grande parte de sua obra a definir as propriedades da pessoa e do ambiente, em cada um dos quatro níveis sucessivos estipulados, que afetam e são afetados pelo desenvolvimento. Conforme relatado inicialmente, a especificação das propriedades da pessoa tem lugar numa segunda fase da formulação de sua teoria, alterando algumas proposições inicialmente formuladas em relação aos ambientes ecológicos.

*As propriedades do ambiente na teoria ecológica*

Uma das unidades de análise do *microsistema* é a díade, ou sistema de duas pessoas. O argumento básico é que, se um dos membros do par passa por um processo de desenvolvimento, o mesmo ocorre com o outro. O reconhecimento dessa relação de *reciprocidade* proporciona uma compreensão chave das mudanças no desenvolvimento, não apenas das crianças, mas dos agentes primários de socialização: mães, pais, avós, educadores, professores etc. Além disso, um modelo sistêmico da situação imediata vai além da díade e atribui igual importância aos chamados sistemas  $N + 2$ , ou sistemas que incluem mais de duas pessoas: tríades, tétrades e estruturas interpessoais mais amplas. Vários achados indicam que a capacidade de uma díade em servir como um contexto efetivo para o desenvolvimento humano depende crucialmente da presença e participação de uma terceira pessoa. Se essas terceiras partes estão ausentes, ou desempenham um papel perturbador em vez de sustentador, o processo de desenvolvimento, considerado como um sistema, interrompe-se.

No *mesossistema*, uma investigação deve examinar o desenvolvimento e o comportamento humanos em função de sua exposição a diferentes ambientes. O mesmo princípio de reciprocidade aplica-se às relações entre os ambientes. Ou seja, os eventos que ocorrem em um ambiente podem influenciar o comportamento e o desenvolvimento da criança em outro ambiente. Assim, a experiência de uma criança em creche, pré-escola, ou grupos de pares informais pode mudar seu padrão de atividades e interação com os pais ou irmãos em casa, e vice-versa, com conseqüentes implicações para a aprendizagem e o desenvolvimento. O autor chama atenção para o poderoso papel das "transições ecológicas" em modelar o curso e conteúdo do desenvolvimento humano. Tais



transições implicam em mudanças de papéis e de ambientes pelas quais passa a pessoa durante a vida e exercem impacto não apenas sobre a pessoa em desenvolvimento, mas sobre outras pessoas em sua vida e sobre os subsistemas estáveis que elas compreendem, como a família, um grupo de pares etc. Exemplificando, quando uma criança começa a freqüentar uma creche, o padrão de atividades da família muda; um divórcio pode alterar o comportamento da criança numa sala de aula; a mudança de cidade em virtude de um novo trabalho dos pais pode afetar a casa, a escola e todos os outros ambientes de significância para o desenvolvimento.

Uma investigação de *exossistema* considera o impacto das regiões mais remotas sobre os ambientes imediatos dos contextos externos onde estão inseridos. Os *exossistemas* incluem: características da vizinhança, serviços de saúde e bem-estar, agências governamentais, relações entre escola e comunidade, redes sociais informais, sistemas de transporte, facilidades de compra, meios de comunicação, padrões de vida social e lazer e uma série de outras circunstâncias e eventos ecológicos que determinam como e com quem as pessoas passam o tempo. Outros exemplos incluem a fragmentação da família extensa, a separação de áreas residenciais e de trabalho, a quebra de redes sociais, o desaparecimento de vizinhos, a mobilidade social e geográfica, o crescimento de famílias de pais solteiros, a expansão da rede de ensino, o trabalho materno, a atribuição do cuidado infantil a especialistas e outras pessoas fora do lar, a renovação urbana e a existência e o caráter de uma política nacional explícita para as crianças e respectivas famílias (1977, p. 527).

Os *macrossistemas* são concebidos e examinados não somente em termos estruturais, mas como portadores de informação e ideologia que, tanto explícita quanto implicitamente, dotam de significado e motivação as agências governamentais, redes sociais, papéis, atividades e suas inter-relações. O lugar e a prioridade que as crianças e seus responsáveis ocupam nos *macrossistemas* são importantes para determinar como uma criança e seus cuidadores são tratados e interagem entre si nos diferentes ambientes.

### *Propriedades da pessoa na perspectiva ecológica*

As características da pessoa são distinguidas em termos de “seu potencial para evocar resposta, alterar ou criar o ambiente externo, influenciando, desse modo, o subsequente curso de seu crescimento psicológico. Dado que tais potenciais ativos envolvem simultaneamente aspectos cognitivos, sócio-emocionais e motivacionais, a tradicional separação entre capacidades cognitivas, de um lado, e qualidades de temperamento e personalidade, de outro, não é apropriado a esse domínio interativo” (Bronfenbrenner, 1992, p. 203).

Dentre as características pessoais com maior potencial para afetar o curso do crescimento psicológico subsequente, Bronfenbrenner (1993) destaca “as que colocam em movimento, sustentam e encorajam os processos de interação entre a pessoa e dois aspectos do ambiente próximo: primeiro, as pessoas presentes no ambiente; segundo, as características físicas e simbólicas do ambiente que convidam, autorizam ou inibem o engajamento em sustentar atividade e interação progressivamente mais complexas com o ambiente imediato” (p. 11).

Em resumo, os atributos da pessoa considerados com maior probabilidade de modelar o curso do desenvolvimento, para melhor ou

pior, são os que induzem ou inibem as disposições dinâmicas em direção ao ambiente imediato, referidos por "características instigativas ao desenvolvimento". Quatro tipos dessas características são identificados.

O primeiro consiste de qualidades pessoais que convidam ou desencorajam reações do ambiente de tal forma que podem inibir ou promover processos de crescimento psicológico. São as *características de estímulo pessoal*. A importância delas reside no fato de poderem colocar em movimento processos recíprocos de interação interpessoal, que freqüentemente se intensificam com o tempo, podendo influenciar o curso do desenvolvimento.

O segundo tipo é referido por *responsividade seletiva*. Envolve diferenças individuais em reação a, atração por, e exploração de aspectos particulares do ambiente físico e social.

O terceiro vai além das diferenças individuais em responsividade seletiva para incluir a tendência a engajar-se e persistir em atividades cada vez mais complexas. Por exemplo, elaborar, reestruturar ou mesmo criar novas características no ambiente, não apenas físico e social, mas simbólico. Bronfenbrenner refere-se a disposições desse tipo como *inclinações estruturantes*.

A quarta classe de características instigativas ao desenvolvimento reflete a ativa propensão e capacidade crescente das crianças de conceitualizar as experiências, conforme se tornam mais velhas. Bronfenbrenner refere-se a elas, como *sistemas de crenças diretivas sobre a relação do eu para com o ambiente*, ou meramente *crenças diretivas*.

Os três últimos tipos distinguem-se um dos outros de acordo com as fases de desenvolvimento da criança, pois tendem a emergir

seqüencialmente durante a infância e alcançam progressivamente níveis mais complexos de funcionamento psicológico. Por sua vez, diferem da primeira característica, por compartilhar uma responsividade diferencial e uma ativa orientação seletiva para com o ambiente físico e social, ao invés de meramente evocar reações das pessoas.

De acordo com o autor, na análise e interpretação de resultados de pesquisa nos quatro domínios é preciso ter em mente que as características instigativas do desenvolvimento não determinam seu curso. Elas podem ser pensadas como fatores que provocam um giro sobre um corpo em movimento. O efeito do giro depende de outras forças e fontes do sistema ecológico total (1993, p. 11-4).

Além disso, nenhuma característica da pessoa existe ou exerce influência sobre o desenvolvimento de forma isolada. Toda qualidade humana é intrinsecamente inserida e encontra significado e expressão plena em um ambiente particular, do qual a família é um exemplo primário. Conseqüentemente, existe um interjogo entre as características psicológicas da pessoa e de um ambiente específico, de forma que um não pode ser definido sem o outro (1992, p. 225).

#### *Perspectiva fenomenológica e validade ecológica*

Por toda a sua obra, Bronfenbrenner (1996) afirma que a concepção fenomenológica de ambiente situa-se na base de sua teoria. A ênfase numa visão fenomenológica refere-se à crença de que os aspectos mais importantes do ambiente que exercem influência no curso do crescimento psicológico são aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação (p. 19).

O autor reconhece que essa formulação tem raízes no trabalho de teóricos de uma série de áreas do conhecimento: Edmund Husserl, Wolfgang Köhler e David Katz, na filosofia e psicologia; George Herbert Mead e Willian Isaac Thomas, na sociologia; Harry Stack Sullivan na psiquiatria; John Dewey na educação; e, Ralph Linton e Ruth Benedict na antropologia. Para resumir sua significação para o estudo geral do comportamento humano, Bronfenbrenner utiliza o célebre ditado de Thomas & Thomas: "Se os homens definem as situações como reais, elas são reais em suas conseqüências" (cf. Bronfenbrenner, 1996, p. 19).

Mais particularmente, a estrutura e princípios lógicos dessa concepção fenomenológica de ambiente derivam das idéias de Kurt Lewin, especialmente dos conceitos de "espaço de vida" e "campo psicológico", nos quais estão explícitas as premissas da primazia do ambiente fenomenológico em relação ao ambiente real; a impossibilidade de compreender o comportamento, unicamente a partir das propriedades objetivas de um ambiente, sem referência ao significado atribuído pelas pessoas do ambiente; e, a importância do irreal, da fantasia e do imaginário, como aspectos especialmente significativos do ambiente percebido.

Construída nessa tradição, a teoria de Bronfenbrenner consistentemente sublinha que a pesquisa ecológica está primeiramente interessada em entender como os processos de desenvolvimento humano são influenciados pelas inter-relações da pessoa em desenvolvimento e os múltiplos contextos nos quais ela vive, conforme esses contextos são experimentados pela pessoa (Glossop, 1988, p. 10).

Essa questão invoca uma outra, relativa à validade ecológica, que implica no estabelecimento de algum grau de correspondência entre o ponto de

vista do sujeito e do investigador, considerado essencial em todo o inquérito científico sobre comportamento e desenvolvimento humanos.

Em termos formais, validade ecológica refere-se à extensão em que o ambiente experimentado pelos sujeitos de uma investigação científica tem as propriedades supostas ou presumidas pelo investigador (Bronfenbrenner, 1996, p. 24).

Conforme lembra Glossop (1988), essa questão é essencial porque "os processos de desenvolvimento humano são processos através dos quais a vida humana torna-se significativa e através dos quais os ambientes nos quais vive tornam-se significativos, isto é, cheios de significados humanos". Para ele, manter o foco de investigação no conteúdo substantivo do "que é percebido, desejado, temido, pensado ou adquirido como conhecimento" impede a tendência presente nas investigações científicas de compreender as ações humanas pela submissão destas a leis de comportamento social livres de contexto, mantendo o objetivo de teoria previsível válida universalmente. A incorporação da categoria de "significado humano" em pesquisas de desenvolvimento requer uma apreciação e uma atenção às circunstâncias particulares nas quais emerge a atribuição humana de significados (p. 11).

É nessa perspectiva que Bronfenbrenner (1996) alerta para o fato de que desconsiderar o significado da situação para o sujeito de pesquisa, particularmente no estudo do desenvolvimento humano, é arriscar conclusões inválidas, tanto para a pesquisa, quanto para a política pública.

Além disso, na estrutura da teoria ecológica, o desenvolvimento jamais ocorre no vácuo; "está sempre inserido e expresso num comportamento em um determinado contexto ambiental". Sendo assim, para que os resultados tenham uma interpretação válida, os experimentos sobre

desenvolvimento humano devem ser ancorados numa realidade social, que tem significado psicológico e social para os participantes (p. 101).

Outro aspecto apontado da validade ecológica é a necessária concessão à total variedade das forças ambientais que são operativas numa dada situação, incluindo aquelas que vão além do contexto imediato que contém os sujeitos da pesquisa. Essa premissa invoca o reconhecimento das profundas influências que os eventos e condições ambientais fora do ambiente imediato que contém a pessoa, exercem sobre o comportamento e desenvolvimento dentro daquele ambiente.

A discussão da validade ecológica está ligada diretamente à principal tese metodológica do paradigma. Dada a complexa concepção de interação pessoa-ambiente no contexto de sistemas interdependentes, a questão que se levanta é como tais interdependências podem ser investigadas empiricamente. A estratégia recomendada por Bronfenbrenner que apresenta maior adequação a esse propósito é o “experimento ecológico”.

#### *Perspectiva experimental*

Um experimento ecológico é definido como "um esforço de investigar a progressiva acomodação entre o organismo humano em crescimento e seu ambiente, através de um contraste sistemático entre dois ou mais ambientes ou seus componentes estruturais, com uma cuidadosa tentativa de controlar outras fontes de influência, quer por designação aleatória (experimento planejado), quer por combinação (experimento natural)". O aspecto inovador dessa definição não é o procedimento defendido, mas o “*timing*” (ritmo) e o “alvo de sua aplicação”. Bronfenbrenner (1977) enfatiza que na fase inicial da investigação ecológica, o experimento seja empregado não para o objetivo usual de testar hipóteses, mas para

"propósitos heurísticos, ou seja, para analisar sistematicamente a natureza da acomodação existente entre a pessoa e o meio circundante" (p. 517).

Essa necessidade advém do fato que a acomodação entre a pessoa e o ambiente - núcleo de uma ecologia do desenvolvimento humano - não é um fenômeno fácil de ser reconhecido. A capacidade dos seres humanos de se adaptarem e reestruturarem os ambientes é tão complexa em sua organização básica, que dificilmente será identificada através de modelos de pesquisa simplistas, unidimensionais, que não incluem a avaliação da estrutura e as variações ecológicas. Sendo assim, não basta apenas olhar. É necessário expandir a sensibilidade do observador aos aspectos críticos do fenômeno observado. Levar o observador a justapor não o similar, mas o diferente, é o que constitui o coração do método experimental e cria seu magnífico poder. Para elucidar essa afirmativa Bronfenbrenner (1966) vale-se de um ditado de um velho professor, W. F. Deaborn: "Se você quiser compreender alguma coisa, tente modificá-la". Subjacente a essa injunção está o reconhecimento de que a relação entre a pessoa e o ambiente tem as propriedades de um sistema com um momentum (quantidade de movimento) próprio. A única maneira de descobrir a natureza desta inércia é tentar perturbar o equilíbrio existente (p. 30).

Se o propósito primário de um experimento ecológico não é o teste de hipótese, mas a identificação das propriedades dos sistemas que afetam e são afetados pelo comportamento e desenvolvimento humanos, é essencial que estas propriedades não sejam excluídas do projeto inicial de pesquisa, pela restrição da observação a apenas um único ambiente, uma variável ou um sujeito por vez.

Enquanto no experimento clássico procura-se focalizar uma variável por vez, na tentativa de controlar "por exclusão" todas as outras, a pesquisa



ecológica busca "controlar por inclusão o máximo possível de contrastes ecológicos teoricamente relevantes, nos limites da exequibilidade e planejamento experimental rigoroso" (1996, p. 30). De acordo com o autor, somente dessa maneira é possível avaliar a generalidade de um fenômeno, além de uma situação ecológica específica e ainda identificar os processos de acomodação mútua entre um organismo em crescimento e seu ambiente em mudança.

### *Relação ciência e política pública*

Ao formular sua abordagem ecológica ao estudo do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1996) propõe uma reorientação da relação entre ciência e política pública, em função de uma maior complementaridade e integração funcional. A visão convencional é a de que a política social deve apoiar-se no conhecimento científico e a tese do autor conduz a uma direção contrária: "a ciência básica precisa da política pública ainda mais que a política pública precisa da ciência básica". Primeiro, porque alerta o investigador para os aspectos do ambiente, tanto imediatos quanto mais remotos, que são críticos ao desenvolvimento. E segundo, porque revela suposições ideológicas subjacentes e às vezes profundamente limitantes na formulação dos problemas e planejamentos de pesquisa e, portanto, no alcance dos possíveis achados (p. 9).

É nessa perspectiva que o autor atribui importância fundamental às investigações que tratam do *macrossistema*, e em especial os *experimentos transformadores*, uma vez que representam tentativas de obter "a alteração e reestruturação sistemáticas de sistemas ecológicos existentes, de maneira que desafiam as formas de organização social,

sistemas de crença e estilos de vida dominantes numa determinada cultura ou subcultura" (p. 32).

O experimento transformador talvez seja o procedimento que mais se aproxime da injunção de Deaborn ("se você quer entender algo, tente mudá-lo"). Também atende à crítica de Leontiev, de perpetuação do *status quo* em grande parte da pesquisa americana sobre o desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (1996) concorda que na pesquisa americana os contextos ecológicos são geralmente tratados como dados sociológicos e não como sistemas sociais evolutivos, suscetíveis de transformação significativa. "É como se existisse uma relutância em fazer experimentos com novas formas sociais, como contextos para a realização do potencial humano" (op. cit., p. 31-2).

Apoiando-se na "lei de Leontiev" de que o que é importante não é explicar como a criança veio a ser o que é, mas descobrir "como ela pode se tornar aquilo que ainda não é" (p. 31), o autor clama pela rejeição de um modelo de pesquisa que focaliza o déficit da natureza humana e de seu desenvolvimento, em favor de uma pesquisa, política e prática comprometidas com os experimentos transformadores. Afinal por que contestar, alterar e reestruturar a ordem social vigente senão para fazer uma ecologia mais humana, criar novos sistemas que atendam melhor às necessidades dos seres humanos? Conforme afirma o autor, "a injunção do ecologista é amar, honrar e talvez inclusive obedecer à máxima de Deaborn, à lei de Leontiev e uma nova versão da tese de Thomas: 'Os experimentos criados como reais são reais em suas conseqüências'" (op. cit., p. 222).

De acordo com Pence (1988), a força propulsora do trabalho de Bronfenbrenner "é de longe mais conceitual que metodológica, mais um chamado à consciência sistêmica, atenta, que um guia metodológico, operacionalizado" (p. xxii). Além disso, a teoria ecológica apresenta um dinamismo de tal forma que ela é acrescida e não diminuída pela diferença e diversidade. "Diferente dos modelos lineares que dependem em grande parte do grau de sobreposição entre partes contíguas para fazer as relações compreensíveis, o holismo inerente ao modelo ecológico provê sua própria estrutura relacional (no caso os sistemas de nichos), a qual é enriquecida e expandida através da diversidade de estudos específicos inseridos naquela estrutura" (Pence, 1988, p. xxiv).

Contextualizando o tema na atualidade científica, Glossop (1988) comenta que até mesmos os físicos têm abandonado as noções de causas e fenômenos independentes, isoláveis e discretos. O tipo de descrição requerida pela física moderna está baseado numa nova concepção de ordem. Parafraseando David Bohm, "a atenção agora é dirigida ao modelo, ao contexto, enquanto primário e responsável pelas características dispostas por qualquer 'parte' analiticamente distinta. Uma vez que o que é relevante é o modelo, não faz sentido dizer que diferentes partes de tal modelo estão separadas do objeto em interação" ( cf., p. 8).

Para Glossop, essa afirmação da primazia ontológica de relações é radical e fundamental, uma vez que "traz consigo o potencial de desafiar nossa compreensão de conhecimento e dos métodos apropriados a sua aquisição" e requer de nós "capacidades descritivas que iluminem modelos e não partes". O autor prossegue listando uma série de implicações do paradigma ecológico aos nossos referenciais científicos atuais, dentre eles, que é o contexto que determina o conteúdo; que requeremos uma nova noção de ordem contida em, incluída dentro, e

implícita em cada parte ou região de espaço e tempo; que noções de causa e previsibilidade são úteis ao exame de somente algumas dimensões de nossa experiência; que existe uma ordem que não é, em essência, relacionada à previsibilidade; que “ser é estar em relação” e que o todo não é simplesmente a soma de suas partes” (p. 8).

## CAPÍTULO II

### A ECOLOGIA DO ATENDIMENTO INFANTIL

#### *1 O sistema de nichos ecológicos*

O conceito de ecologia em Lewin (1965) refere-se à primeira análise do campo, no qual o pesquisador estuda os dados “não psicológicos” (físicos, econômicos, políticos, legais etc.) para verificar o que significam na determinação das condições do indivíduo ou grupo. Subtende, portanto, a superação de fronteiras de uma mesma área do conhecimento, sendo esta uma de suas maiores contribuições à compreensão do comportamento e desenvolvimento humanos, ou seja, demonstrar que uma área cada vez mais ampla de determinantes deve ser tratada como parte de um campo único, interdependente, e que os fenômenos tradicionalmente distribuídos em “disciplinas” separadas devem ser tratados num único sistema coerente de construções.

Bronfenbrenner dá um passo além, ao contribuir com sua estrutura de nichos ecológicos para a identificação do campo psicológico. Ao desviar o foco de atenção exclusiva às necessidades da criança e família para os sistemas naturais que os circundam, torna possível localizar o problema fora do indivíduo. Dessa forma, sua abordagem sócio-ecológica, como ele mesmo se refere, consiste em um instrumento útil para compreender como os fatores ideológicos, culturais e sociais influenciam os *microssistemas* de atendimento infantil, ou seja, as experiências e o desenvolvimento das crianças, assim como das pessoas que se relacionam com elas em primeira mão.

O microssistema do atendimento infantil inclui todas as variáveis e atividades relacionadas ao ambiente imediato de interação da criança,

incluindo as características físicas, os equipamentos, a rotina, as atividades, os materiais, os profissionais, assim como as interações criança-criança que ocorrem durante o período do atendimento. Numa perspectiva ecológica, a experiência em creche ou pré-escola tende a produzir um impacto no desenvolvimento no domínio das atividades molares, papéis e estruturas interpessoais. Portanto, as informações sobre o comportamento da criança nas situações de vida cotidiana, incluindo as atividades que realiza, os papéis e relacionamentos em que se envolve com outras crianças, pais e outros adultos são aspectos que não podem ser omitidos. Outro aspecto a ser lembrado é a dimensão recíproca da interação, pois o ambiente de um centro de educação infantil - CEI<sup>1</sup> afeta tanto as crianças e profissionais que passam grande parte de suas vidas lá, quanto os pais que estabelecem um vínculo diário com a instituição.

O *mesossistema* inclui os vários microssistemas nos quais a criança é membro participante. A relação entre o CEI e a família é um dos elementos mais importantes do *mesossistema* de atendimento infantil, ressaltando-se a importância da comunicação bidirecional entre esses dois ambientes. Comunicação, afinidade, sintonia de expectativas na relação creche e família, a precisão de informações, assim como a confiança mútua, sentimento de objetivos comuns de ambos os lados e equilíbrio de poder são aspectos favoráveis ao fortalecimento da relação entre a instituição e os familiares, colaborando com uma atmosfera construtiva do *microssistema* do CEI, e conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto do *mesossistema* a ser considerado é a interconexão entre os vários ambientes nos quais a criança transita durante a infância. A

---

<sup>1</sup> Para evitar repetições excessivas, utilizaremos o termo CEI todas as vezes que o assunto se referir aos estabelecimentos de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar.

transição entre a casa e a creche, entre a creche e a pré-escola ou a escola pode afetar o curso do desenvolvimento se houver ruptura das interconexões entre os vários segmentos da vida da criança. Na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1974, 1996), a alienação de crianças e adolescentes e conseqüentes seqüelas no desenvolvimento são fenômenos do *mesossistema*. Refletem um colapso das interconexões entre os vários segmentos da vida da criança: família, escola, grupos de iguais, vizinhança, mundo do trabalho e do contato significativo entre as crianças e pessoas mais novas e mais velhas. Por isso, é uma responsabilidade social considerar e investigar a natureza, conseqüências e potencial destas interconexões (1996, p. 178).

O *exossistema* do atendimento infantil compreende legislação, políticas e forças que regulam e estruturam o atendimento infantil em nome de uma cultura ou sociedade. Nesse nível estão incluídas: a disponibilidade de vagas, a extensão de opções sancionadas pelo sistema legislativo e a regulamentação e o financiamento do atendimento. O projeto arquitetônico, a localização das instituições, o programa de formação de profissionais, os critérios de seleção da clientela, o tamanho do grupo de crianças, a divisão etária e a proporção adulto-criança também são itens que fazem parte da política de atendimento à infância e afetam o desenvolvimento da criança. Alguns desses aspectos do *exossistema* afetam indiretamente a criança, enquanto outros exercem influência direta, como por exemplo, o salário do pessoal, que pode provocar rotatividade, afetando por sua vez a dinâmica do CEI e conseqüentemente as experiências das crianças.

Outros aspectos do *exossistema* que afetam a vida familiar e o desenvolvimento infantil são as redes sociais e o mundo do trabalho dos pais. A disponibilidade de contatos sociais e o grau de apoio que os pais

percebem estar disponíveis tanto das redes sociais formais (programas de creche e pré-escola, agências de saúde e serviço social), quanto informais (parentes, amigos e vizinhos), são de grande importância aos adultos em seus papéis parentais. A importância da rede pessoal emergente para as crianças também é destacada. As condições de trabalho dos pais, especialmente o *status* e o número de horas de trabalho semanais, são para Bronfenbrenner "forças potentes" que afetam a capacidade destes de funcionarem como pais, o que por sua vez afeta as condições de desenvolvimento da criança.

O *macrossistema* tanto potencializa quanto constrange os níveis sistêmicos mais baixos. Os aspectos mais importantes do *macrossistema*, pertinentes ao atendimento infantil, são aqueles que de forma explícita ou implícita orientam as políticas públicas de creches e pré-escolas. Dentre outros, destacam-se: a cultura dominante e os sistemas de crenças relacionados à responsabilidade social pelo cuidado e educação da criança pequena e a aceitabilidade dos programas de atendimento infantil; valores e atitudes relativos à participação de mulheres com filhos pequenos no mercado de trabalho e à divisão de tarefas entre os sexos dentro da família, bem como a legislação referente à licença parental.

Na perspectiva do modelo ecológico, o desenvolvimento da criança é adversamente afetado quando as circunstâncias impostas às famílias minam as relações de confiança e a segurança emocional entre seus membros; dificultam aos pais cuidar, educar e ter prazer em relação a seus filhos; não existe apoio ou reconhecimento do mundo externo ao papel dos indivíduos enquanto pais; e quando o tempo despendido no cuidado com o filho significa frustração de carreira, realização pessoal e paz de espírito (Bronfenbrenner, 1974).



Para o autor, o fator mais importante que afeta o bem-estar das crianças na sociedade moderna é o lugar e o *status* da mulher. A “erosão do tecido social”, ao referir-se às mudanças na sociedade americana, isola não somente a criança como também sua família” (op. cit. p. 54). O colapso da comunidade, vizinhança e família extensa e o aumento no número de lares com pais ausentes afetam diretamente as mães jovens, que recebem uma sobrecarga de responsabilidade com o cuidado e socialização da criança, às vezes acima do suportável.

Nessa perspectiva, a questão crucial que o autor nos remete é se as nossas instituições sociais podem ser mudadas - “as velhas modificadas e as novas introduzidas - de maneira a reconstruírem e revitalizarem o contexto social que famílias e crianças requerem para a sua função e crescimento efetivos” (op. cit, p. 56).

## ***2 A interdependência dos aspectos ideológicos, políticos e práticos do atendimento infantil***

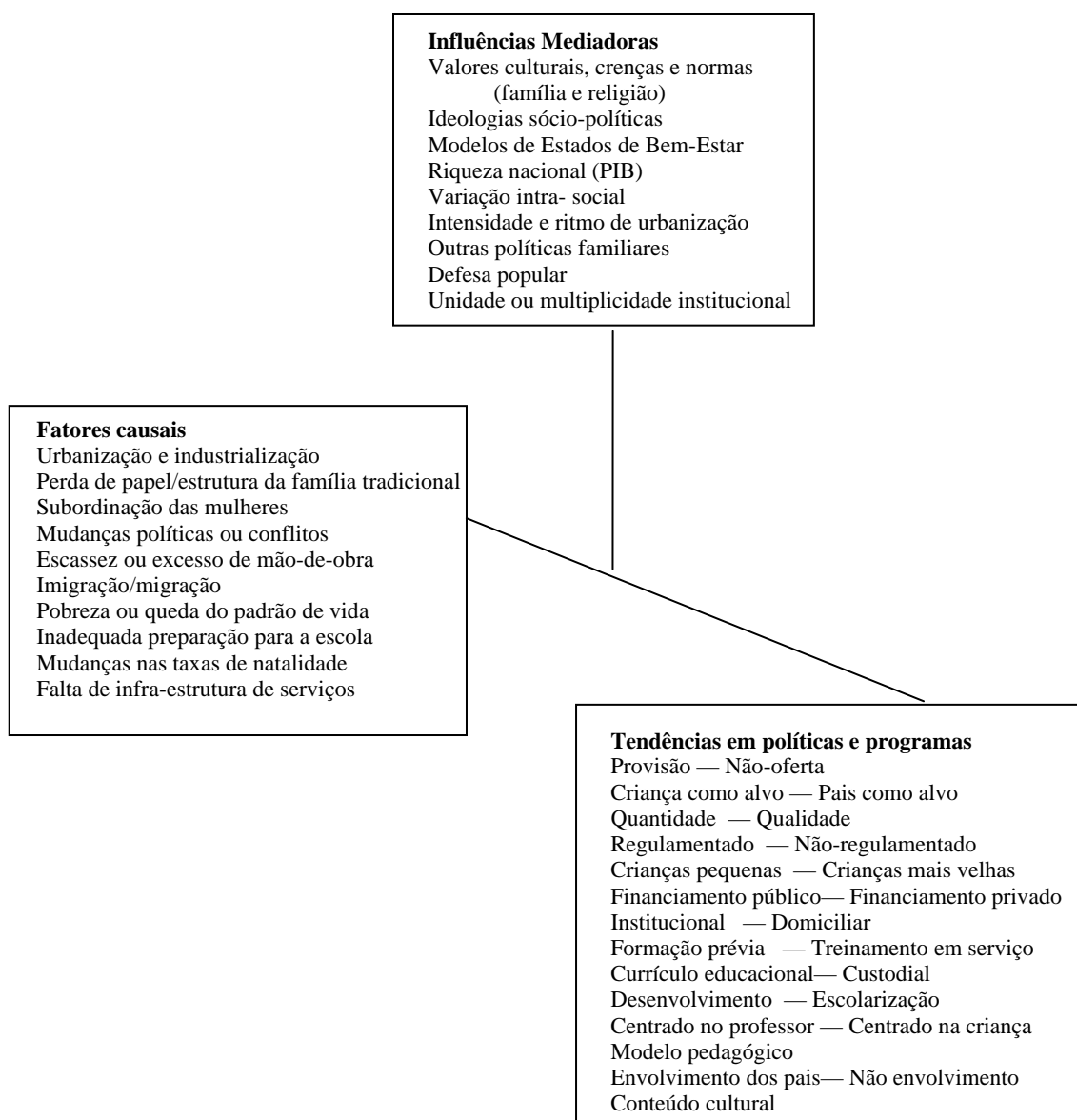
Um teórico que vem trabalhando brilhantemente com o impacto das dimensões do *macrossistema* sobre as políticas e programas de atendimento infantil é Moncrieff Cochran (1993). Em recente publicação, *International Handbook of Child Care Policies and Programs*, o autor oferece um esquema que conecta os fatores causais e as influências mediadoras do macrossistema às políticas e programas subseqüentes, conforme pode ser visto na figura 2.1.

Em geral, o desenvolvimento de políticas e programas de um dado país surge em resposta a uma combinação particular de forças demográficas, econômicas, culturais e sociais, tais como a urbanização e a industrialização, mudanças na estrutura da família, queda na taxa de

natalidade, pobreza, escassez de mão-de-obra etc., referidos pelo autor como “fatores causais”.

**Figura 2.1**

**Um esquema que conecta os fatores causais e as influências mediadoras do macrosistema às tendências em políticas e programas.**



Entretanto, mesmo quando os fatores causais são similares, os resultados em termos de políticas e programas variam se as “influências mediadoras” são diferentes. Dentre elas, destacam-se: valores culturais, crenças e normas, tradicionalmente expressas pela família e religião; ideologias

sócio-políticas e econômicas; modelos de Estado de Bem-Estar; e, riqueza nacional. Situando-se entre os fatores causais e as políticas e programas resultantes, as influências mediadoras "operam como filtros, isolando alternativas de políticas e programas que são incompatíveis com elas" (Cochran, 1993, p. 629).

Ao analisar a ênfase atribuída às políticas e programas nos 29 países analisados, o autor identifica 14 dimensões situadas em dois planos, das políticas e dos programas, sendo 12 delas referidas como um *continuum* que pode variar de um extremo a outro. Ao localizar um país em um ponto particular dessas dimensões, e então conectar os pontos é possível criar um perfil nacional do país. Tal perfil "oferece um tipo de visão panorâmica de um sistema mais ou menos integrado de políticas e programas que operam num dado país" (op. cit., p. 645).

Dentre as diferentes influências mediadoras apresentadas, o autor destaca as dimensões culturais e sócio-políticas pelo papel especialmente poderoso em mediar o desenvolvimento de programas públicos de atendimento infantil. Os dados coletados evidenciam fortemente como as crenças e atitudes sobre o papel das mães e outros membros familiares continuam modelando programas e políticas públicas de cuidado infantil.

Família e religião são citadas como as duas maiores instituições através das quais esses valores têm sido tradicionalmente expressos. Se, por um lado, a tarefa relativa ao cuidado infantil exercido anteriormente pelos membros da família extensa e mesmo pelos irmãos tem declinado visivelmente, por outro, o papel da família como instituição de responsabilidade primária sobre a socialização da criança continua sendo reafirmado. O poder da Igreja em definir o sistema público de atendimento infantil como uma resposta caridosa às famílias inadequadas

e incapazes de manter-se na sua forma tradicional (pais empregados e casados com mães que cuidam de seus filhos) também aparece nos dados coletados.

Países que reafirmam o papel da família como instituição que tem a responsabilidade primária perante a criação da criança pequena ou que são fortemente influenciados por crenças religiosas sobre a divisão de papéis dentro da família, apresentam dificuldades em definir políticas públicas que respondam às necessidades de serviços de atendimento infantil.

As ideologias políticas, freqüentemente congruentes com as crenças dominantes de uma sociedade, também são diferenciadas pelas suas influências diretas nas políticas e programas. As sociedades socialistas, caracterizadas pelo controle de mercado e oferta universal e gratuita de serviços públicos, tendem a oferecer rede pública de programas de atendimento infantil acessível a todos os cidadãos, enquanto que as sociedades orientadas pelo mercado livre tendem a limitar a participação pública na oferta de serviços infantis. Na mesma direção situam-se as influências provindas dos modelos de Estado de Bem-Estar, distinguindo-se o modelo responsável pelas necessidades sociais e individuais dos cidadãos e famílias e o modelo baseado na suposição de soberania de mercado, em que o Estado tem participação mínima. O autor situa os países escandinavos na primeira categoria e, na segunda, todos os países de tradição anglo-saxônica (Austrália, Canadá, Reino Unido e Estados Unidos), assim como, os países com processo de industrialização mais recente na Ásia e América do Sul.

### *Tensões interculturais*

Para compreender os imperativos culturais que promovem o desenvolvimento de políticas e mudanças dos programas, Cochran propõe que se examine como uma sociedade, individualmente, resolve valores de tensão de certo modo universais, pois transcendem culturas particulares. Sugere quatro tensões: "*A importância da família versus Estado*"; "*Poder centralizado versus descentralizado*"; "*Desenvolvimento infantil versus preparação para a escola*"; "*Controle profissional versus parental sobre os objetivos e conteúdos dos programas*". Duas delas são destacadas nesse estudo, consideradas chaves na formulação de um modelo de sistema integrado de cuidado e educação infantil: a importância da família versus Estado e o desenvolvimento infantil versus preparação para a escola.

Cochran trata da questão **família x Estado** como uma "tensão entre ideologia cultural e ideologia política", dado que as políticas de atendimento infantil estão localizadas na intersecção da privacidade da família e dos negócios públicos (p. 646). EUA e Reino Unido apresentam-se como excelentes exemplos de sociedades que favorecem fortemente a família sobre o Estado, desestimulando qualquer tipo de política pública de atendimento infantil. As tarefas relativas aos cuidados da criança são vistas como uma responsabilidade individual, ou, mais especificamente, materna.

No extremo oposto situam-se os países que têm ou tiveram orientação coletivista, como China, Cuba e ex-União Soviética. Esses países investiram em programas públicos de cuidado e educação com o objetivo de socialização das novas gerações, considerada atribuição do Estado e não da família.

No presente trabalho, os sistemas públicos de atendimento infantil dos países escandinavos são situados em meio a esses dois extremos, caracterizando um equilíbrio entre as tarefas de esfera pública e privada. Nesses países, a ideologia dominante coloca grande ênfase na cooperação solidária entre a família e a sociedade mais ampla, no que se refere à responsabilidade perante o cuidado, educação e socialização da criança.

A segunda tensão, **desenvolvimento infantil x preparação para a escola**, apresenta uma dimensão mais programática e reflete de algum modo a função dos programas de cuidado e educação em relação às realizações infantis. Para o autor, essa tensão situa-se entre uma visão holística de criança, envolvendo o desenvolvimento equilibrado de todas as suas capacidades, e o desejo de prepará-la para os desafios cognitivos e sociais da escola primária (op. cit, p. 650). Conforme veremos no Capítulo VII, em alguns países como Reino Unido, Irlanda, Luxemburgo e Holanda existe uma forte pressão sobre o aspecto escolar da educação, enquanto nos países nórdicos o compromisso em enfatizar o desenvolvimento em detrimento da escolarização é mais forte.

Apesar de o autor não apresentar relações diretas entre essas duas tensões, acreditamos que a ênfase sobre o desenvolvimento ou escolarização está fortemente relacionada à maneira como políticas públicas relativas à infância são definidas em cada sociedade, face à responsabilidade perante a socialização das crianças pequenas. Se a responsabilidade recai sobre a família, isso implica em desobrigar o Estado a intervir nessa esfera. Conseqüentemente, a probabilidade do sistema público priorizar o aspecto ensino-aprendizagem e o atendimento à idade mais próxima da idade escolar é maior. Se os assuntos relacionados à infância são vistos como um investimento social, para os quais toda a sociedade tem o compromisso de contribuir, a probabilidade do sistema pré-escolar

abranger maior extensão de idade e focalizar o desenvolvimento integral da criança é maior, dado que é concebido explicitamente como um importante contexto de socialização infantil.

Um dos problemas gerados pela ideologia da família, de acordo com Qvortrup (1993), é que as crianças "são mais ou menos propriedade de seus pais, ou em termos menos dramáticos, ao menos uma responsabilidade dos pais e, a princípio, responsabilidade exclusiva de seus pais. Desde que a sociedade está inclinada a interferir apenas em casos excepcionais, quando as crianças estão expostas a perigos, isso segue que ela não tem aceito e não se espera que aceite, uma responsabilidade geral pela infância" (p.17). Isso não significa necessariamente que a sociedade não cuida, mas que não é constitucionalmente obrigada a intervir, assumindo, portanto, um papel passivo diante dos compromissos e custos associados à produção das novas gerações e sua absorção na vida produtiva. Assim, somente na esfera da educação (escolar) o Estado entra com maiores recursos, de forma a garantir a produção de uma força de trabalho qualificada (Edgar, 1992, p. 25).

A inserção da dimensão da socialização na análise do atendimento infantil parece ser um fator decisivo na compreensão do sucesso de um sistema integrado de cuidado e educação infantil. Essa dimensão parece funcionar como um elemento de distinção entre duas maiores tendências internacionais encontradas neste estudo. Uma que integra e redefine os programas de creche e pré-escola e os insere em uma política mais abrangente de apoio à criança e à família; outra que absorve os programas pré-escolares no sistema educacional, definindo-os enquanto uma extensão, no sentido descendente, da escola compulsória.

Em consonância com o paradigma adotado, utilizaremos a expressão *cuidado–socialização–educação*<sup>2</sup> para designar um sistema integrado de atendimento infantil, em resposta a uma realidade social, comum ao mundo moderno, que apresenta novas e diferentes formas de relações entre homens e mulheres e demanda uma forma de cuidado da criança pequena não exclusivamente parental. Nesse estudo, a socialização será considerada como o elo que conecta as dimensões de cuidado e educação infantil de forma a garantir unidade, continuidade, integração e coerência no sistema de atendimento, propriedades estas não existentes ao nível das partes isoladas.

A idéia básica aqui defendida é que ausência dessa dimensão no sistema de atendimento infantil enquanto elemento de ligação acarreta uma ruptura no todo, resultando na existência de sistemas paralelos e descontinuidade no atendimento. Essa ruptura não implica necessariamente na eliminação de seus componentes, mas em uma mudança no significado do sistema de atendimento infantil, cuja ênfase ora recai sobre o cuidado ora sobre o ensino, desqualificando o conceito mais abrangente de educação.

---

<sup>2</sup> Um termo recentemente utilizado na literatura com o mesmo objetivo de integrar cuidado e educação é *Educare*, porém nem sempre o significado atribuído corresponde ao que está sendo exposto no presente estudo.



**PARTE 2**

**O MODELO INICIAL**

## CAPÍTULO III

### **A CRECHE EM BUSCA DE IDENTIDADE REVISITADA**

*A creche em busca de identidade* (Haddad, 1991) relata a experiência da creche da Vila Alba, no contexto da expansão da rede pública de creches no município de São Paulo, no início da década de 80. Trata da transição de um modelo de creche “substituto materno”, que busca reproduzir padrões idealizados de conduta familiar, para um modelo “compartilhado”, que compreende as dimensões de cuidado, socialização e educação da criança, em ação complementar à família.

O termo "substituto materno" ou “da família” por si só revela um contexto de ilegitimidade que permeou a origem e a evolução da creche, como instituição de atendimento educacional à criança pequena. O segundo modelo vislumbra os elementos que lhe atribuem legitimidade e suas implicações no plano das políticas e programas.

Em termos conceituais, esse trabalho revela o desenvolvimento teórico de uma ecologia do atendimento infantil, que busca integrar os diferentes aspectos relacionados ao cuidado e à educação da criança pequena no contexto da sociedade contemporânea.

Ao compreender uma transição entre dois modos distintos de conceber e praticar creche, de certa forma, caracteriza-se também como um estudo comparativo, tornando possível identificar os reflexos de cada modelo no comportamento das crianças, famílias e profissionais. Assim, revisitar esse trabalho, descrevendo a transição, tem por objetivo identificar as propriedades dos modelos referidos, ressaltando-se a interdependência dos vários níveis sistêmicos.

### *O contexto da investigação*

Antes de iniciar essa síntese é importante retomar o contexto em que a pesquisa desenvolveu-se. O atendimento público no Município de São Paulo era, e ainda é, administrado e financiado por dois sistemas distintos: a Secretaria da Assistência Social, responsabiliza-se pelas creches, e a da Educação, pelas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs. As creches atendem a crianças de 0 a 6 anos, em regime de período integral e durante todo o ano. As EMEIs, por sua vez, atendem prioritariamente à faixa etária de 4 a 6 anos, em regime parcial (quatro horas diárias) e de acordo com o calendário escolar. Nos últimos anos, observa-se uma tendência de se priorizar a faixa etária de 0 a 4 anos nas creches municipais, e da pré-escola absorver também as crianças de 3 anos.

A Creche Municipal da Vila Alba situa-se na periferia da região oeste de São Paulo, atendendo, na época, de 60 a 70 crianças entre 0 a 4 anos, provenientes de famílias de baixa renda. A investigação ocorre no período entre 1981 e 1986, durante o qual acumulava o duplo papel de pesquisadora e diretora da creche analisada.

O contexto de expansão da rede pública de creches do Município de São Paulo refletia uma época de grande engajamento político nacional, reivindicativa de definição de uma postura político-ideológica do Estado na oferta e manutenção de redes públicas de creche. Cabe ressaltar, ainda, a escassez dos instrumentos teórico-práticos que caracterizavam a pesquisa sobre creche no início da década de 80 e o conhecimento de seu funcionamento.

Enfim, foi esse contexto de “abertura de campo científico” que justificou a opção pela pesquisa-ação, conforme utilizada por Peter Spink (1979):

*“Um termo aplicado à pesquisa corrente com o duplo e explícito propósito de auxiliar a reflexão, formulação ou implementação da ação e de desenvolver, enriquecer ou testar quadros referenciais teóricos ou modelos relevantes ao fenômeno em estudo” (p. 31).*

Quanto às condições de funcionamento, a creche da Vila Alba não estava distante da situação geral das creches brasileiras no início da década de 80: pessoal com baixos salários, baixa escolaridade, sem formação específica, com pouco conhecimento sobre o desenvolvimento infantil; ausência de propostas pedagógicas definidas e explicitadas, predominando um clima doméstico de trabalho; ambientes vazios ou pouco estruturados, desfavorecendo a brincadeira e atividades afins aos interesses e necessidades próprias de cada faixa etária; rigidez e automatização das tarefas de rotina, com ênfase nos aspectos de segurança, higiene e nutrição; ação centrada no adulto, com poucas oportunidades de interação entre crianças do mesmo grupo ou de diferentes idades; longos períodos de espera e ociosidade, desfavorecendo a autonomia e independência da criança; critérios rígidos de seleção da clientela, com prioridade para as famílias mais pobres, monoparentais e desorganizadas.

A diferença em relação às creches conveniadas de cunho filantrópico residia em seu caráter de instituição pública, o que lhe conferia um *status* mais profissional e menos assistencialista, uma vez que todos os custos com instalação, equipamentos, alimentação e pessoal eram integralmente cobertos com fundos públicos.

Pouco mais de 10 anos se passaram após a conclusão dessa experiência e as evidências não nos permitiam dizer que a creche pública tenha conquistado um grau satisfatório de legitimidade. Um olhar voltado ao

lugar da creche no contexto da política pública de educação infantil denuncia um estágio que está longe de ter superado as contradições que envolvem o binômio família-sociedade em relação à responsabilidade perante a criança pequena. Por essa razão, ou seja, por acreditar que ainda estamos atravessando um período de transição entre velhas e novas ordens, recuperar as linhas mestras dos modelos delineados no referido estudo não resultará em informações arcaicas e desatualizadas.

As informações que se seguem abordam o período de 1984 a 1986, referente ao processo de intervenção, que marca a transição entre os modelos já referidos. O trabalho tem como ponto de partida as relações de conflitos observadas entre membros de dois importantes elementos do *mesossistema*, os profissionais de creche e os familiares. Na tentativa de compreender as fontes geradoras de conflitos, mergulha em profundas esferas do *macrossistema*, desencadeando sucessivas mudanças em toda a estrutura de funcionamento da creche e do projeto pedagógico, à medida que uma nova concepção de creche ia sendo definida, culminando na construção coletiva de um novo projeto educativo, com a participação de todas as partes envolvidas: pais, mães, profissionais e crianças.

### ***1 A emergência de um modelo substituto materno***

#### *O processo de abertura das portas às famílias*

Focos de tensão observados na relação entre *pajens*<sup>1</sup> e mães, caracterizados por distância, rivalidade, desconfiança e desconsideração, estavam fortemente vinculados aos sistemas de crenças em relação à

---

<sup>1</sup> O termo *pajem*, felizmente banido da denominação do profissional que atua diretamente com a criança, é mantido na primeira parte desse texto por duas razões. Primeiro, porque é essa a terminologia utilizada na obra original de referência. Segundo, porque apresenta correspondência com a percepção que esse profissional tinha de sua função: predominantemente a de guardar, proteger, zelar a criança sob sua responsabilidade. Na passagem para o segundo modelo ocorre uma alteração substancial da percepção de seu papel, sendo então utilizado o termo *educador*, que reflete de forma mais fidedigna o universo de ações que compreendem a função desse profissional.

responsabilidade perante a criança pequena. O desconhecimento do trabalho realizado na creche por parte dos familiares e uma indefinição das funções dessa instituição em relação à criança atendida eram os aspectos mais perceptíveis no início do processo de intervenção na creche da Vila Alba. Da mesma forma, as primeiras estratégias de intervenção tiveram como alvos principais a definição de papéis do profissional que lida diretamente com a criança e a aproximação das famílias da instituição. Um programa de abertura das portas aos familiares foi desencadeado, compreendendo: o acesso dos responsáveis às salas das crianças nos horários de entrada e saída; uma programação de visitas dos pais à creche, assim como das educadoras nas casas das crianças; a organização de um período de adaptação às crianças que seriam atendidas na creche, além de reuniões de mães por módulos de atendimento.

Os resultados foram paradoxais: uma evidente melhoria nas relações entre pessoal e familiares, seguida por crescente desarmonia. A abertura proporcionou às mães maior conhecimento do funcionamento da creche, do cotidiano das crianças e do cuidado oferecido, trazendo mais confiança, segurança e respeito ao trabalho desenvolvido. Às educadoras, essa aproximação trouxe um maior conhecimento da criança, de sua realidade social, como também maior confiança no seu próprio trabalho. Entretanto, o clima de descontração, compreensão, integração e entrosamento entre ambos os lados, resultante da abertura da creche aos pais, teve curta duração. Atitudes de hostilidade e rejeição por parte das paisagens, acompanhadas de fortes sentimentos de incompetência, tristeza e culpa por parte das famílias, predominaram nas relações entre creche e família por mais de um ano.

Esse comportamento de rejeição do pessoal para com as famílias era dirigido inicialmente às mais pobres e desorganizadas, assim como

aquelas que apresentavam sinais de ascensão social, às mães novas que permaneciam na creche no período de adaptação, aos pais que "permaneciam além do tempo necessário na sala de seu filho" e às mães que amamentavam seus bebês na creche. Posteriormente, essas atitudes se generalizaram a todas as mães indistintamente, sendo a direção também objeto de agressão, uma vez que representava tanto a "protetora" das mães, quanto uma ameaça à ordem estabelecida. Enfim, existia uma implicância mútua entre mães e funcionárias, permeada por desconfianças, ciúme, hostilidade e competição.

A abertura trouxera o novo, o incerto, provocando insegurança nas funcionárias e sentimento de território invadido. Por isso sentiam-se no direito de rejeitar e agredir, expressando uma tendência a fechar-se a qualquer influência externa.

Todas essas facetas mostravam a predominância de um mecanismo institucional atuando no sentido de apropriação de parte da clientela - as crianças - e da expulsão de outra parte - seus pais. A abertura das portas estaria colocando em cheque a função da creche e também o papel dos profissionais?

#### *A ideologia da família e a ilegitimidade da creche*

Nessa etapa da investigação, as informações sobre a história da creche e da família, na perspectiva feminina, foram essenciais para relacionar a questão da presença de conflitos na relação com as famílias à problemática da substituição materna. A presença das mães incomodava tanto porque promovia nas pajens o recuo de um de seus papéis mais internalizados - o de substituir as mães - provocando nelas o sentimento de indefinição da função que deveriam desempenhar.

Para as mães, a evidência de que a creche correspondia à exigência de cuidar bem de seus filhos gerava um novo conflito: colocava em cheque sua competência enquanto mães. A culpa universal associada às precárias condições de vida das famílias atendidas, acentuaria o sentimento de estarem abandonando suas crianças e a angústia por estas se apegarem às pajens. Dessa forma, os "defeitos" que atribuíam à creche e as fantasias que criavam, poderiam estar funcionando como uma maneira de recuperar as atribuições que lhes haviam sido "retiradas".

Mas por que a creche tenderia a esse objetivo, de substituir as mães? Por que não poderia exercer uma função distinta da família?

As similaridades na origem e evolução da creche no Brasil e demais países capitalistas revelavam uma trajetória marcada pelo vínculo à assistência, às sociedades de proteção à infância pobre e abandonada, apontando como denominador comum uma situação de ilegitimidade a esse tipo de instituição. Independentemente das diferenças culturais entre os países, forças ideológicas estariam determinando a representação originária da creche, enquanto uma instituição inadequada para a educação da criança, com sua existência justificada apenas em casos de necessidades especiais.

Mas que forças eram essas?

Um exame mais detalhado do contexto de origem e evolução dessa instituição revelava um desenvolvimento paralelo a um modelo de família considerado exclusivo na responsabilidade sobre o cuidado e educação da criança pequena.

Relativamente à amplitude e variedade de formas de convivência nas sociedades humanas do período pré-industrial, esse padrão de família



caracteriza-se pelo estreitamento dos laços afetivos e reorganização dos papéis e relações entre seus membros, de forma que a criança passe a ocupar lugar privilegiado e a mulher papel especial junto ao lar, marido e filhos.

O culto a esse modelo de família, ao qual as instituições profissionais não se isentaram, resultou na cristalização de mitos que se constituíram em verdadeiros pilares de resistência contra a emancipação da creche. Dentre eles, podem ser citados o mito da responsabilidade natural, portanto exclusiva, da família pela criação e educação dos filhos; o devotamento natural de toda a mãe ao filho; a maternagem como inerente à condição feminina; a importância exacerbada do vínculo afetivo entre pais e filhos; e, a auto-suficiência da unidade familiar como sistema que pode dispensar a rede de apoio social.

A origem da creche enquanto instituição de atendimento à criança pequena, durante o século XIX na maioria dos países do hemisfério norte e no início do século XX no Brasil, ocorre na culminância desse modelo de família e seus mitos. Destinada ao atendimento em período integral da criança, num período de vida considerado responsabilidade primária e prerrogativa absoluta da família, colocava-se um paradoxo nessa fase inicial da creche. Quanto mais claramente definida a exclusividade da família em relação aos cuidados e educação da criança pequena, menor o espaço de legitimidade para atuar nesse campo.

Diante desse quadro, duas hipóteses foram então formuladas: a primeira é que "a creche tem ocupado o lugar da falta da família", com sua existência justificada apenas para solucionar, remediar ou prevenir uma situação de falta ou desvio, ou seja, quando a família, de alguma forma, não está cumprindo devidamente seu papel. A segunda, decorrente da

primeira, é que "a creche foi se modelando à sombra da família", já que sua função limitava-se a reproduzir o que se idealizava que a família faria caso não faltasse (Haddad, 1991, p. 24).

Em função de um padrão de família considerado natural e adotado como norma para todas as outras estruturas familiares, negou-se a identidade da creche em vários níveis: enquanto ambiente coletivo, composto de pessoas de idade, sexo e funções variadas, com hábitos, preferências e características pessoais distintas das que a criança encontra em seu ambiente familiar; enquanto espaço de socialização que oferece múltiplos referenciais de afeto e de identificação para a criança e que lhe permite ampliar experiências e conhecimentos e construir sua própria concepção de mundo; e enquanto significativo sistema de apoio às relações familiares, pois possibilita à mulher lançar-se ao mundo do trabalho com mais tranquilidade, libertando-a da rotina do trabalho doméstico e da renúncia às suas próprias necessidades em detrimento dos filhos. Em função de um único modelo de família, negou-se também a própria identidade das famílias atendidas pela creche, com sua diversidade cultural e de conceitos de infância nos quais apóiam suas práticas educativas e disciplinares.

Assim, a "ideologia da família" é considerada um dos maiores determinantes da ilegitimidade da creche. Um poderoso elemento do *macrossistema*, atuando como um freio à expansão e conquista de seu reconhecimento enquanto instituição válida para a criança e suas famílias.

Analisando os conflitos observados na relação creche-família nessa perspectiva, foi possível concluir por uma relação de identidades negadas. O pessoal da creche reclamando das mães um tipo de amor absoluto e incondicional e condenando, de várias formas, qualquer manifestação

diferenciada de devoção e dedicação ao filho. Os familiares, reclamando da instituição uma forma de cuidado exclusivo e individualizado a seus filhos, desconsiderando a existência de outras crianças, disputando e compartilhando o cuidado e a atenção dos mesmos profissionais. Entretanto, num discurso velado, tanto as pajens se alimentavam da imagem de famílias faltosas para poder conservar seu papel de "corretoras de desvios", quanto as mães se alimentavam dos fantasmas de maltrato e descuido para garantir a função de "boas mães".

Assim, a abertura das portas, aproximando ambas as instituições, tornava essa ambigüidade visível, transparente, revelando uma via sem saída. Quanto mais se aprimoravam os serviços oferecidos pela creche, maiores os conflitos na relação creche-família.

Entrevistas, questionários, dinâmicas de grupo, aplicados a ambas as partes apontaram um sistema de crenças atuando no sentido de exaltar a responsabilidade individual e a auto-suficiência da família perante a criança pequena e a inadequação de qualquer alternativa de cuidado diário para com a criança que não ocorresse no lar e pela própria mãe ou substituta. Na verdade, existia uma aceitação generalizada desses mitos por todos os envolvidos: mães, pessoal, supervisores, comunidade, incluindo as instituições profissionais correspondentes.

O modelo substituto materno, proposto pela psicologia, na verdade se impunha na creche como uma proposta para solucionar sua ilegitimidade. Considerando que a mãe não está podendo desempenhar o papel que lhe foi conferido e que a creche carrega a suspeita de gerar crianças inadaptadas, a única maneira de escapar desse risco é amoldar-se ao modelo materno. Desempenhando o mesmo papel e atuando no mesmo terreno, creche e família passam a disputar a posse da criança.

Na prática, esse modelo acentuava uma tendência já observada na dinâmica de funcionamento da creche, caracterizada pela divisão rígida por faixa etária, estreitamento do vínculo afetivo pajem-criança e atividades centradas no adulto. Isso dificultava a transição de crianças entre os módulos, que nunca era vivida como uma experiência tranqüila, seja por parte das pajens, seja pelas crianças. O modelo também acentuava sentimentos de incompetência e ansiedade nas pajens que, imbuídas numa rotina de trabalho excessivamente automatizada e voltada à higiene e saúde da criança, não conseguiam saciar a avidez afetiva do conjunto de crianças sob sua responsabilidade.

Enfim, tratava-se de um modelo gerador de conflitos e inadequado ao desenvolvimento infantil. Não reconhecia a capacidade e competência das crianças, tornava-as dependentes dos adultos, além de provocar fortes sentimentos de incompetência em pajens e mães respectivamente.

#### *Implicações do modelo “familiarista” nas políticas e programas*

A responsabilidade exclusiva da família em relação ao cuidado e socialização da criança pequena traz sérias conseqüências ao desenvolvimento de uma política pública de expansão de rede de creches.

Uma delas é que na perspectiva do modelo substituto materno, a creche é sempre um privilégio de poucos; nunca um direito universal da criança e sua família. Isso tem uma implicação direta sobre a disponibilidade dos serviços: a tendência é de uma oferta infinitamente menor que a demanda e a prioridade de vagas voltada às famílias de alguma forma impossibilitadas de cumprirem seus "deveres" junto aos filhos. Justificam-se, dessa forma, os critérios de seleção, com pontuações cada

vez mais sofisticadas, para atestar essas impossibilidades e as vagas destinadas às famílias mais pobres, desestruturadas, ou simplesmente trabalhadoras.

A prioridade de vagas aos declaradamente “em falta”, por sua vez, tem reflexo direto sobre a dinâmica de relação com as famílias, que se tornam objeto de dominação, controle e até de julgamento moral. Obstáculos de toda ordem são criados à plena participação das famílias nas decisões da creche, seja de forma a acentuar seu sentimento de impotência diante de sua condição social, seja por impingir-lhes culpa por não criarem elas mesmas seus filhos.

Outra consequência, dado o mito do meio familiar como o melhor para a criança, é o decorrente pressuposto de que a experiência doméstica pode perfeitamente ser transportada ao contexto institucional. Isso explica as condições gerais de funcionamento apresentadas inicialmente, ou seja, a tendência de transferir uma dimensão familiar, privativa, a uma dimensão coletiva, e uma resistência à profissionalização. Isso favorece a emergência de um modelo mecânico de trabalho como único capaz de dar conta do volume de tarefas que requer uma coletividade de adultos e crianças. Também conduz à seleção de tarefas em função do que se acredita ser prioritário no cuidado da criança, que são, em geral, aquelas ligadas à sua sobrevivência. Assim, as condutas básicas de saúde, higiene e nutrição, por exemplo, acabavam recebendo prioridade em relação às atividades pedagógicas. Estas, por sua vez, eram consideradas tarefas excedentes e não essenciais, objetos de resistência por parte das pajens.

Calcada nessas bases, a identidade do profissional de creche foi sendo construída. As pajens se apoiavam na função de provedoras de cuidados básicos e se asseguravam desse papel através de uma rotina

excessivamente automatizada e seu resultado imediato: a criança engordando, tornando-se mais limpa, melhor aparentada e bem-comportada. Conforme dominavam o conhecimento das tarefas rotineiras, aumentava sua condição de capacitada, apta e hábil no cuidado da criança. E, com isso, a tendência a se apropriarem do espaço da creche e da criança e a excluírem os familiares, por julgarem-nos incompetentes no cuidado de seus filhos.

A ideologização de um padrão de família considerado "natural" e "universal" também acarreta no nivelamento dos conceitos de mãe, família, criança, que são tratados como categorias universais. A vinculação da creche à idéia da falta da família conduz a uma percepção de família e de criança a partir do que lhes faltam e não do que apresentam. A família está sempre em dívida no seu papel parental e a criança, por sua vez, é sempre um ser em condição de semi-abandono, digno de dó, que precisa ser assistido, protegido, cuidado, disciplinado e amado.

A conseqüência disso é uma prática institucional voltada aos comportamentos desviantes. O foco constante de atenção/tensão dos profissionais que atuam em creches é para a criança agressiva, rebelde, ou a que reproduz comportamentos inadequados de casa; é para a mãe que leva seu filho doente à creche, não traz roupas limpas ou em quantidade apropriada, ou não cumpre devidamente os horários. Em geral, a tendência é não apenas o deslocamento da atenção do restante das crianças e da programação em vigor para os comportamentos "indesejáveis", mas também a mobilização de toda a escala hierárquica que a instituição dispõe. Deslocamento que cumpre a função de evocar o lugar socialmente atribuído à creche, lembrando a qualquer custo que o cuidado e a socialização da criança pequena é dever intransferível da

família. À equipe técnica especializada cabe atestar os desvios, sem os quais a instituição não pode sobreviver. Trata-se, portanto, de uma identidade firmada numa relação ambígua com a falta da família e seus desvios.

Trata-se do modelo de déficit conforme referido por Bronfenbrenner em sua teoria ecológica. Nesse sentido, não é apenas no universo interno da creche que não se consegue deslocar a atenção dos desvios para as verdadeiras competências das crianças, famílias e profissionais. As próprias instituições profissionais, tais como o serviço social, saúde, psicologia e pedagogia colocaram-se por muito tempo a serviço de ideologias que situavam essa instituição num enfoque de risco.

## ***2 A transição entre o velho e o novo***

Que dimensões do atendimento permitiriam superar os conflitos com a família, valorizar o profissional de creche e focalizar a atenção às reais necessidades e competências das crianças e suas famílias?

Diante do impasse, de que quanto mais se aprimorassem as qualidades da creche maior o conflito com as mães, a saída que melhor se apresentava era a de intensificar as ações que se compatibilizavam com as funções maternas. Por exemplo, um maior enfoque sobre o aspecto de ensino-aprendizagem levava as mães a uma maior valorização da instituição, diminuindo os conflitos entre as partes. Assim, a etapa seguinte foi marcada por esse empreendimento: ampliar o foco sobre o papel educacional da creche. Na prática, isso implicou em diminuir a atenção aos cuidados e ampliar os momentos pedagógicos. A reação foi imediata:

desencadearam-se atitudes altamente positivas tanto nas educadoras quanto nas mães.

No entanto, tal como na etapa anterior, esse entusiasmo teve curta duração. Em pouco tempo, as pajens transferiram para as mães muitas das tarefas de cuidado anteriormente assumidas pela instituição como: cortar unhas, tratar de piolho, banhar a criança etc, além de questionamentos quanto à extensão do atendimento oferecido.

Conforme dito anteriormente, as características de cada modelo foram-se delineando conforme ocorria o processo de intervenção. Mas foi na passagem de um modelo a outro, que as contradições e ambigüidades tornaram-se mais aparentes. A transição entre um modelo mais "familiar" a outro mais "educacional" evidenciou a tendência à cisão entre as ações de cuidar e educar, sendo esse um dos aspectos mais relevantes do presente estudo. Parecia existir uma necessidade impositiva de delimitar os papéis da creche e da família: se um lado cuida, o outro educa e vice-versa, sem possibilidades de sobreposição de papéis entre creche e família.

Em outras palavras, o que se evidenciou foi a tendência a uma passagem brusca de um modelo que sobrepõe o cuidado à educação para outro que sobrepõe a educação ao cuidado, observando-se forte resistência a equivaler, em termos de importância, as ações de cuidar e educar. Por essa razão, acredito que o maior desafio que a sociedade moderna enfrenta nos dias de hoje é o de reconhecer e aceitar o lugar da creche entre a esfera pública e a privativa da família.

Essa tendência tem reflexo direto sobre as políticas públicas de atendimento à infância. O desenvolvimento paralelo de redes de creches e pré-escolas, ao longo da história do atendimento infantil, parece derivar



dessa cisão entre as ações de cuidar e educar. Por muito tempo, a associação estrita da creche ao cuidado infantil justificou seu vínculo às políticas assistenciais ou de saúde e seu caráter paliativo, emergencial. Em contrapartida, a associação da pré-escola à idéia de preparação para a escola tem justificado seu vínculo ao sistema de ensino, e, em decorrência, a tendência a um atendimento mais universalizado. Essa injunção não estaria condicionando a legitimidade da creche e à introdução da dimensão escolarizante e à eliminação do cuidado?

Seja como for, essa brusca transição em direção à definição de um papel mais "educacional" evidenciava a dificuldade sentida pelas funcionárias em reconhecerem na creche um local onde ambos, crianças e familiares, poderiam ser atendidos em suas necessidades.

Tornar a creche um equipamento mais intencionalmente educacional era sem dúvida um caminho a ser trilhado, mas como alcançar esse objetivo sem recair num modelo que favorecesse a subordinação e exclusão da família?

### ***3 A emergência de um modelo educacional e complementar à família.***

#### *As dimensões encobertas da creche*

Até então, as qualidades da creche estavam associadas às condições de pobreza das famílias. Nessa perspectiva, era evidente que esse serviço constituía-se em um instrumento capaz de alterar a engrenagem característica da situação de miséria e oferecer segurança, conforto, garantia e confiança às famílias em relação aos cuidados infantis, além de significativa economia nos orçamentos domésticos. Mas como distinguir

as qualidades da creche daquelas associadas somente aos aspectos econômicos e sociais das famílias?

Novamente, um mergulho nos instrumentos de avaliação permitiu desvelar dimensões do atendimento que revelavam o potencial da creche para as crianças e suas famílias. Fundamentalmente, o que estava oculto em relação às mulheres com filhos pequenos era a possibilidade de ter tempo para exercerem uma profissão remunerada, desempenharem o papel de mãe e dispor de tempo para si mesmas. Para as crianças, o que estava encoberto o que essa instituição representava de importante ao seu crescimento e bem-estar: espaço, companheiros, brincadeiras, atividades interessantes e adultos que cuidam, oferecem conforto, afeto e as auxiliam em seu desenvolvimento. Um espaço de interação que toda criança necessita e não só as crianças aquelas provenientes de famílias de baixa renda.

Na verdade, a grande saída revelada nessa experiência foi a constatação de que a ambivalência manifestada pelas duas instituições socializadoras existia apenas do ponto de vista dos adultos. A criança parecia conviver muito bem com o fato de ter outros adultos que lhes eram significativos, além dos membros familiares, e pareciam diferenciar muito bem os dois ambientes: a creche e a casa. Isso permitiria romper com a concepção originária da creche que a localizava à sombra da família. Assim, a creche deveria ser reconhecida em ambos os aspectos: como uma instituição onde as famílias podiam dividir a responsabilidade do cuidado e educação de seus filhos e como um espaço social apropriado às necessidades infantis, voltado a uma ação predominantemente educativa.

Destacar a creche do contexto familiar, sem desmerecer a importância da família para a criança, significava recuperar suas qualidades para o

desenvolvimento humano. A creche dispõe de um potencial que pode significar efetivo sistema de apoio às relações familiares e de promoção do desenvolvimento infantil. Primeiro, porque se constitui em um centro de convivência humana, capaz de retirar a família de seu isolamento e de ampliar significativamente sua rede social. Segundo, porque apresenta uma estrutura funcional que oferece aos pais a possibilidade de conciliar trabalho profissional e cuidado dos filhos. Por último, e não menos importante, destaca-se seu potencial de ampliar as relações, experiências e aprendizagem das crianças.

No entanto, a conquista de um lugar legítimo para a creche entre as instituições educativas dependia de uma profunda revisão dos conceitos de família, infância, maternidade e, sobretudo do papel do Estado frente ao cuidado e educação de crianças pequenas.

#### *O rompimento com a ideologia da família*

Essa etapa da investigação foi marcada por um período de profunda introspecção. Momento em que nos dispusemos a olhar para nós mesmas, nossos valores, nossas vidas; a falar sobre as relações com nossos filhos e maridos, nossos papéis enquanto mulheres, esposas, filhas, mães e trabalhadoras; as expectativas de nossas famílias, amigos e vizinhos sobre as atitudes que deveríamos ou não tomar em relação a várias facetas de nossas vidas. Temas como sexualidade, abuso, violência, direitos sociais, igualdade de gênero, responsabilidade familiar, divisão de papéis entre os sexos, maternidade e paternidade etc. preenchiam nossas agendas e eram abordados tanto de forma espontânea quanto planejada, em forma de grupos de estudos, palestras ou leitura dirigida.

Essa passagem encontra-se apenas parcialmente relatada na publicação desse estudo, pela necessidade de preservar a privacidade do grupo. No

entanto, é importante sublinhar aqui que esse processo foi decisivo para desencadear uma percepção mais realista de família, de relações de gênero e necessidades infantis, requisitos essenciais para a construção de uma nova concepção de creche que reconheça os espaços de cada um: mães, pais, crianças e profissionais.

O depoimento de funcionárias-mães enriqueceu muito esse debate à medida que testemunhavam o desejo latente de livrar-se da sobrecarga dos encargos maternos e ter mais tempo para si mesmas. Nessa perspectiva, houve espaço para se reavaliar as implicâncias com mães que não respeitavam os horários combinados de buscar e levar seus filhos à creche ou que por ventura utilizavam o tempo de permanência da criança na creche para fazer compras, visitar amigos ou simplesmente andar pelo bairro, o que era tido como inaceitável pelas profissionais. Enfim, implicâncias que revelavam a supremacia da equipe em destituí-las do direito de exercer qualquer papel que não fosse o de mãe sempre presente, cuidadosa e zelosa.

Posteriormente, quando esses temas se estenderam às mães, também foi possível inteirar-se de seus temores, associados ao usufruto da creche. Fazer uso desse serviço traria a dor da incompetência, de que algo errado ou inusitado acontecera, pois na imagem mítica de família auto-suficiente e mãe competente, a creche era um recurso que jamais se imaginava precisar. No entanto, a experiência e o confronto com as expectativas sociais, referentes ao papel materno, permitiam perceber e anunciar que a creche reunia qualidades que nenhuma outra instituição oferecia. Um misto de "lar" e "escola" porque cuida, conforta e ao mesmo tempo educa e ensina foi a síntese dos depoimentos das mães (op.cit., 163). Um lugar onde as crianças gostam de estar porque podem encontrar companheiros, brincar, se divertir, aprender, se disciplinar, receber carinho e que

também oferece às mães tranquilidade para trabalharem e se desenvolverem como profissionais e pessoas.

O debate sobre a concepção da creche também suscitou a questão da importância do conhecimento dessa experiência para os pais não-usuários. As mães mencionaram quanto vinham se empenhando para levarem informações a amigos e vizinhos sobre as reais qualidades da creche, procurando alterar a má fama dessa instituição.

A concepção que integra cuidado e educação infantil depende da dissolução de dogmas que impedem que a família seja vista na sua pluralidade e a criança no seu próprio direito. Essa nova visão de família e de infância, por sua vez, impõe novas posturas e arranjos na estrutura do atendimento, que nem sempre se afinam com as orientações oficiais. Em primeiro lugar, exige maior atenção às condições apresentadas pelas famílias. São inúmeras as pressões que os pais que trabalham enfrentam para conciliar trabalho e responsabilidade familiar. Distância entre creche e local de trabalho, facilidade de transporte, disponibilidade para levar e buscar a criança na creche, rotina familiar etc. são alguns itens que precisam ser considerados ao se definirem normas de funcionamento, tais como horários de entrada e saída e permanência das crianças na instituição. Dessa forma, a flexibilidade no atendimento mostra-se um dos requisitos mais importantes de um modelo de instituição que busca integrar o cuidado à educação.

Outro requisito é a continuidade. Um dos maiores problemas apresentados na dinâmica de uma família com filhos pequenos é a descontinuidade dos serviços oferecidos. A rede Escolas Municipais de Educação Infantil, até então, caracterizava-se por uma estrutura bastante próxima a da escola formal: atendimento em tempo parcial, seguindo

calendário escolar. Algumas EMEIs ofereciam atendimento em tempo integral, através da permanência da criança durante três turnos de quatro horas, o que significava para ela passar por três professores diferentes com a mesma programação de atividades. Além disso, nem sempre existiam unidades nos bairros periféricos, como era o caso em questão. Ou seja, não havia EMEIs próximas à Creche Vila Alba que pudessem absorver as crianças quando atingissem a idade de 4 anos. Essa questão foi retomada junto a representantes da comunidade local, através de reuniões, pesquisas demográficas e audiências com governantes.

Olhar a família na sua pluralidade também implica reconhecer e aceitar os diferentes tipos de famílias, com suas respectivas características, problemas, aspirações e necessidades. Se a família não é de um só tipo, os valores, costumes e atitudes em relação às práticas de cuidar e educar crianças também variam. Para reconhecê-los e respeitá-los, é necessário que se crie uma instância de comunicação, possibilitando que tais valores sejam expressos, conhecidos, absorvidos ou negociados. Isso não significa, absolutamente, abdicar-se de seus próprios valores e curvar-se aos das famílias, mas reconhecer o direito de todos os pais de exercerem influência sobre os objetivos e métodos dos serviços que utilizam. Como estes valores estão em constante mudança e as famílias em constante rotatividade, essa instância de comunicação e negociação deve integrar a prática institucional. Essa questão começou a receber mais atenção com a intensificação das reuniões por grupos de crianças, coordenadas pelas respectivas educadoras.

Romper o mito do amor materno implicava também em dissociar cuidado de criança à condição feminina. Essa questão recai tanto sobre a sobrecarga materna no lar quanto na maciça presença feminina em instituições destinadas ao cuidado e educação de crianças pequenas,

relegando ao homem um papel secundário, para não dizer inferior, nessa esfera. Interessante observar que o debate travado nessa creche, sobre igualdade de gênero e divisão de papéis no lar, não apenas desencadeou nas mães uma postura de reivindicarem uma maior participação masculina nas reuniões, quanto de revelarem informações mais precisas sobre a paternidade das crianças. Descobrimos, por exemplo, um número significativo de crianças, inscritas como filhas de mães solteiras, que mantinham uma relação estreita com seus pais, evidenciando que a acusada "ausência paterna" era relativa e não absoluta.

A mudança de atitudes também mostrou que a dissolução do mito do amor materno é condição necessária para a valorização da paternidade. Quando o espaço de participação foi concedido aos pais, eles puderam mostrar o quanto estavam dispostos a colaborar com a creche e interessados em saber sobre o dia-a-dia de suas crianças, aproximação essa que trouxe ganhos inestimáveis às relações estabelecidas na creche.

Enfim, a ampliação e intensificação da relação creche-família-comunidade, importantes elementos do *mesossistema*, foram sem dúvida um dos reflexos mais notórios dessa nova postura em relação aos direitos das crianças e das famílias ao atendimento em creches. Nessa etapa, contávamos com comissões de mães, pais e representantes da comunidade local para uma série de atividades e uma nova sistemática de seleção da clientela, com uma participação mais ativa das famílias demandatárias e de educadoras. Em relação ao último item, destaca-se um movimento de flexibilização dos critérios, ampliando-se o enfoque antes restrito à pobreza a outras variáveis contextuais, igualmente relevantes.

Enfim, essa etapa representou um movimento de revisão de valores, crenças, atitudes e práticas, de definição de posições perante as famílias,

os colegas, a equipe de supervisão e o trabalho com as crianças. Na perspectiva da historicidade da creche, significou o rompimento com sua representação originária. Antes tida como um serviço útil apenas para as famílias pobres e trabalhadoras, passa a ser defendida como um benefício potencial para todas as famílias e crianças, independentemente de suas condições sociais.

No coração dos nossos confrontos ideológicos estava a questão do direito da criança a educar-se e socializar-se num contexto social mais amplo que o exclusivo e estritamente familiar e o direito da família em compartilhar do cuidado e educação da criança com outras instâncias da sociedade. Direitos que permitiriam à creche um posicionamento mais legítimo no campo da educação e socialização da criança pequena.

Essa mudança na concepção de creche também impunha uma alteração significativa na relação com a família. Quando antes predominava uma relação vertical, de fechamento, dominação e substituição, agora a proposta passava a ser de complemento e parceria. Como resultado, a instituição ficou mais aberta, flexível e sensível às necessidades e interesses das famílias atendidas, ganhou uma clientela mais heterogênea e participativa e uma equipe mais unida, confiante e otimista, com maior disponibilidade de investir no novo, de aprofundar seus conhecimentos e de se engajar nas mudanças operacionais.

#### *A desinstitucionalização da creche*

As mudanças operacionais que se seguiram visaram "desinstitucionalizar" a creche, aproximando-a de um ambiente familiar. Isso pode parecer estranho para quem almejava romper com um modelo substituto materno. Contudo, aí reside uma diferença básica, que vai se refletir em todo o sistema operacional. Essa diferença é que no modelo anterior procurava-



se profissionalizar o trabalho de acordo com um "padrão ideal" de família e de criança, negligenciando o contexto e as reais necessidades da clientela atendida. As metas a serem atingidas tinham sempre como interlocutor uma entidade abstrata: um padrão utópico de família e de crianças de classe média. O resultado era um atendimento coletivizado e institucionalizado, fechado às famílias e com um programa de atividades destituído de significados para a criança. Portanto, um modelo que negligenciava a identidade dos profissionais, das crianças e famílias atendidas.

A preocupação excessiva com a saúde e higiene, observada nesse modelo, evidenciava-se no programa alimentar, que previa a oferta de cinco refeições diárias, de forma a suprir a totalidade das necessidades calórico-proteicas das crianças; na rotina dos cuidados, o que incluía o banho completo (lavar corpo, cabeça, dobras, orelhas), o corte de cabelos e unhas, a verificação de piolhos, o controle dos esfíncteres, a lavagem das mãos, a escovação dos dentes, a obrigatoriedade do repouso e o controle excessivo com a higienização dos espaços.

A rigidez dos horários de entrada e saída acontecia em função da preocupação em fazer valer essas rotinas de nutrição, saúde e higiene, que precisavam ser distribuídas durante as 9:30h que restavam entre a entrada (das 6:30h às 7:30h) e saída (17 às 18h) das crianças. Os horários de refeição eram muito próximos e a preocupação com o aumento de peso das crianças era maior do que o fato delas terem ou não apetite para se alimentar nos momentos previstos ou de apresentarem competência para participar dessas atividades com seus próprios recursos. As ditas "atividades pedagógicas" eram encaixadas nos intervalos dessas tarefas de cuidado. A centralização das atividades no adulto era necessária ao

cumprimento dos horários e à eficácia dos programas estabelecidos, o que impedia a participação ativa das crianças nas tarefas a elas dirigidas.

No modelo novo, não se buscava reproduzir um padrão ideal de família, porque não existem receitas de boa conduta familiar a serem seguidas, mas aceitação de diferentes tipos de famílias. Não se procurava estreitar os laços afetivos entre educador e criança, tampouco assegurar um programa de estimulação específico, pois não se tratava de compensar nenhum déficit. A condição de pobreza ou de mãe trabalhadora deixava de representar a priori uma perda para a criança, que precisava ser compensada pelo trabalho de especialistas.

O pressuposto básico é o de que todas as famílias apresentam potencial para o bom desempenho de seu papel parental, mas precisam de apoio para conciliar responsabilidade familiar com trabalho fora de casa. O mesmo princípio é válido para as crianças. Todas possuem pleno potencial de desenvolvimento, mas necessitam de condições favoráveis para seu êxito. Assim, a creche surge como um local privilegiado para potencializar o desenvolvimento de crianças e familiares e precisa munir-se de recursos para oferecer um ambiente acolhedor, prazeroso, que reconhece as necessidades de desenvolvimento das crianças e de apoio às famílias.

Voltar a atenção aos interesses da clientela implicava em romper com a uniformidade do atendimento, o descrédito na capacidade das crianças e a negligência em relação às necessidades das famílias. Na prática, isso significou mudanças sucessivas na dinâmica de funcionamento da creche, de forma a promover a autonomia e independência da criança e de aproximar a vida na instituição à realidade cultural das pessoas que dela se utilizam.

Fundamentalmente, essas mudanças incluíram flexibilidade no horário de funcionamento, alimentação e sono e uma alteração substancial no programa de atividades das crianças. Horários alternativos de entrada e saída de crianças foram introduzidos, de forma a melhor atender as solicitações de mães que entravam mais tarde no trabalho ou apresentavam uma carga horária irregular. O horário de repouso continuava fixado e as crianças incentivadas a dormir, mas a obrigatoriedade do sono foi abolida, passando-se a oferecer às crianças a opção de outras atividades de seu interesse.

Um novo projeto educacional foi sendo construído, baseado nos resultados das intervenções, principalmente nas reações das crianças. De forma geral, procurou-se romper com a monotonia, o isolamento, a descontinuidade e o cerceamento das crianças, decorrentes da estreita divisão por faixa etária, da restrição das relações das crianças ao grupo a que pertence, da supervalorização da relação adulto-criança e do excesso de tarefas de cuidado. O objetivo principal era descentralizar a ação do adulto, oferecendo às crianças oportunidades de ampliarem suas experiências, espaços e relações, além de promover-lhes autonomia e independência.

Nos berçários houve uma nova reorganização modular, juntando-se os dois grupos de crianças menores (de 0 a 9 meses e de 9 a 18 meses). Os espaços foram reorganizados de forma que uma das salas passou a ser um espaço aberto à circulação e ao movimento, pleno de atrativos para brincadeiras e, a outra, mais apropriada ao descanso. Um programa de passeios pela creche e arredores e visitas aos grupos maiores também foi acrescentado, assim como mudanças nos horários e na forma de se oferecer a alimentação, com crianças segurando as próprias mamadeiras e os maiores sentando-se em mesinhas. Além disso, houve uma maior

racionalização do trabalho das educadoras, com revezamento nas tarefas mais pesadas e auxílio de outras funcionárias nos horários de pico.

Os resultados foram rapidamente evidenciados. As crianças ficaram visivelmente mais tranquilas, livres, soltas e à vontade. A integração de crianças de idades diferentes foi um dos aspectos que mais surpreendeu a equipe. Atitudes agressivas ou de desconsideração em decorrência da diferença de idades eram raras. Os menores eram estimulados pelos maiores, que demonstravam enorme satisfação em cuidar deles, ensiná-los e apoiá-los em suas descobertas. O revezamento das educadoras nas tarefas mais pesadas permitia que ao menos uma delas estivesse sempre disponível para entreter as crianças em atividades de seu interesse. Com isso, diminuiu-se o tempo de espera das crianças e a necessidade de cerceá-las em seus movimentos, deixando-as por menos tempo nos berços e quadrados.

A mudança também enriqueceu o dia das educadoras responsáveis anteriormente pelos bebês (0 a 9 meses). Poder acompanhar as crianças por um tempo mais longo proporcionava mais satisfação e diversidade no trabalho. Elas tomaram consciência da postura de superprotetoras, por excesso de zelo, preocupando-se em relação a quedas, doenças e pressão dos familiares. Mais livres, passaram a explorar novas formas de atuar com as crianças, testando os limites do poder instituído. Uma nova identidade do profissional foi se delineando, voltada mais à tarefa de observar as crianças, descobrir suas capacidades e potencialidades, respeitar e apoiar seus interesses e preferências, perceber os momentos em que a presença adulta era requerida e abordar as crianças apropriadamente nas diversas circunstâncias.

Nos grupos dos maiores o projeto previa: mudanças nos horários de alimentação, com antecipação do café da manhã e retardo do almoço e última refeição; re-agrupamento das crianças nos horários de alimentação de forma a se evitar tumulto e criar maior harmonia no refeitório; mudanças no cardápio e na maneira de servir as refeições com bancada para as crianças se servirem sozinhas; integração com a cozinha, com visitas organizadas de pequenos grupos de crianças para investigar sobre o cardápio do dia e confecção de alguns alimentos; escala de ajudantes para recolher pratos e utensílios após as refeições; colocação de cabideiros acessíveis nos corredores, possibilitando mais autonomia no manuseio de suas sacolas durante o dia.

O projeto também incluía uma nova organização dos ambientes com diferentes áreas de interesse e acesso aos materiais; possibilidade de circulação entre os espaços internos e externos; inclusão de passeios e visitas sistemáticas no bairro; tempo para pequenos grupos, grupos grandes e interação entre crianças de diferentes idades e diferentes grupos; interação com outros adultos além da educadora de referência; diversificação de atividades, com ênfase nas atividades criativas e expressivas e valorização da brincadeira.

O impacto dessas mudanças no desenvolvimento das crianças foi significativo: apontava progressos no andar, falar, alimentar-se, vestir-se, brincar, relacionar-se. Elas passaram a investir mais em atividades expressivas e criativas, voltadas aos objetos e aos companheiros. Além disso, expressavam-se com mais criatividade, organizando, transformando ambientes e estabelecendo novas relações. A interação entre crianças aumentou consideravelmente, observando-se grande procura de parcerias entre elas, especialmente de idades diferentes, para construir juntas, descobrir novas regras, ou criarem novas

possibilidades de uso do material. As crianças tornaram-se mais autônomas e independentes, demonstrando visível prazer em poderem exercitar as suas capacidades. Por exemplo, passaram a ter mais autonomia para manusear suas sacolas nos horários de repouso, quando as menores pegavam e guardavam suas chupetas; nos horários de banho, em que eram orientadas a colocar suas roupas no saco plástico e escolher as que iriam vestir; e, também para guardar agasalhos ou meias que retiravam durante o dia, sendo freqüente encontrarmos pelo corredor crianças sentadas no chão, entretidas na arrumação de suas sacolas.

As mudanças na programação de atividades também tiveram reflexos na dinâmica de outros setores da creche, com sucessivas alterações na rotina da cozinha, lactário, lavanderia e limpeza. Por exemplo, um passeio das crianças do berçário ou uma atividade na areia podia atrasar a troca, que atrasava o almoço, que rapidamente alterava a rotina das encarregadas da lavagem das fraldas e das refeições. Assim, essas alterações significavam desorganização rumo à ordenação em outra direção. Ao contrário do modelo anterior, em que a dimensão pedagógica estava em função de uma rotina rígida e voltada aos cuidados de higiene e saúde da criança, no novo modelo a rotina seguia os princípios do novo projeto educacional.

As rotinas de cuidado foram significativamente alteradas, procurando-se ressaltar tanto seu aspecto lúdico, quanto seu conteúdo subjacente. Por exemplo, o momento do banho tornou-se um divertimento para as crianças que, incentivadas a fazê-lo juntas, em pares ou trios, se entretinham em ajudar o colega a se banhar ou em inventar brincadeiras na água, ao mesmo tempo em que aprendiam a tomar banho, a lidar com suas sacolas, separar a roupa limpa da suja etc. Essa atividade visava especialmente ao bem-estar da criança e não propriamente ao suprimento de uma deficiência higiênica.

*O sistema de salas-ambiente e a abertura das portas às crianças*

De todas as mudanças implantadas na creche, a proposta de salas-ambiente foi a que provocou maior impacto tanto no comportamento e desenvolvimento das crianças, quanto na dinâmica institucional. Por isso receberá novamente destaque nesse estudo.

A proposta de salas-ambiente, enquanto opção pedagógica de organização de espaço, através do agrupamento de materiais afins e localização acessível às crianças, contrastava com a sistemática predominante de atividades estruturadas. Além de centralizavam no adulto todas as etapas do processo – o que incluía desde a providência do material e o conteúdo da atividade, até a expectativa do tipo de resposta que a criança daria – os conteúdos trabalhados, em geral, estavam desvinculados da realidade e do interesse das crianças. Dessa forma, o sistema de salas-ambiente introduzia a possibilidade da criança decidir sobre as etapas da atividade participando na escolha do material, conteúdo, local e parcerias com quem iria trabalhar, incluindo sua decisão sobre o término da atividade.

Distintos ambientes foram organizados nas salas de referências das crianças: casinha, jogos e teatro, música e história. Posteriormente, acrescentou-se uma sala de artes, sendo a casinha transferida para um espaço de uso coletivo.

A forma de utilização também seguiu etapas. Numa fase experimental, as educadoras conduziam seu grupo de crianças a cada um dos ambientes, em horário pré-determinado. Posteriormente, introduzimos o sistema de “escolha-livre”, em que as educadoras permaneciam fixas nos ambientes e as crianças dos vários grupos escolhiam o local para desenvolverem seus projetos. Nessa fase, uma programação complementar à sistemática de “escolha-livre” constou de atividades estruturadas, com os respectivos

grupos etários, visando oferecer às crianças novas opções e possibilidades de utilização dos materiais disponíveis, que poderiam incluir em seus planos durante o contexto de escolha livre.

A alternância de momentos mais livres – em que grupos heterogêneos freqüentavam ambientes distintos, passando por diferentes educadores e iniciando suas próprias atividades – com momentos mais dirigidos – em que as crianças permaneciam com a educadora de referência, que propunha as atividades – tinha a vantagem de oferecer às crianças novas possibilidades de relações, sem perder o vínculo com os grupos de referências, além de facilitar às respectivas educadoras o acompanhamento mais próximo do desempenho das crianças.

A implantação da proposta de salas-ambientes nessa creche significou basicamente a ampliação dos espaços de circulação da criança, com alternativas de ambientes; liberdade na escolha e manuseio de materiais; e, ampliação dos referenciais humanos, pois favorecia um contato maior com outras educadoras e crianças de outros grupos etários.

Tratou-se, portanto, de um conjunto de mudanças nas diretrizes pedagógicas com reflexos em vários níveis do *microssistema*, evidenciados especialmente na mudança de padrão das atividades e dos referenciais de tempo, espaço e relações da criança na creche.

Os materiais agrupados e acessíveis possibilitavam um outro tipo de relação com o brinquedo: a criança escolhia com o que, como, onde e com quem brincar. Se as etapas de atividades já não estavam centralizadas no adulto, fazia-se necessário lidar com o tempo e o ritmo de cada criança. Essa nova dimensão temporal não se limitava aos "momentos pedagógicos". Em várias das atividades de vida diária, as



crianças davam mostras de quererem dispensar a ajuda do adulto, seja para manusearem suas sacolas, lavarem suas mãos, seja para banharem-se e vestirem-se. Portanto, as crianças transferiam para os outros momentos o que começavam a experimentar nas salas ambientes.

Muitas educadoras, acostumadas a fazer pela criança, experimentavam fortes sentimentos de ansiedade e angústia ao tentarem adaptar-se a essa nova dimensão temporal. Tratava-se, portanto, da alteração de um tempo que era absoluto – todas as crianças deviam ser lavadas, higienizadas, trocadas e alimentadas e essas ações dependiam basicamente do adulto – para um tempo que era relativo – cada criança devia aprender a banhar-se, higienizar-se, vestir-se, alimentar-se – aprendizagem que dependia prioritariamente da participação ativa da criança nessas ações.

Substancialmente, as salas de referência passaram a ter uso múltiplo e significados diferentes para a criança. Ampliaram-se, portanto, as possibilidades de uso do espaço para os grupos etários, ocorrendo a socialização e apropriação do que antes era exclusivo e compartimentado (a sala era sempre do outro), sem a perda do referencial de espaço de cada grupo.

A circulação mais espontânea das crianças pelos espaços da creche aproximou-as dos outros membros da equipe, além das educadoras de referência. O acesso delas à cozinha para "fazer compras na feira", buscar informações sobre o cardápio do dia, ou para alguma atividade de culinária, demandava das respectivas funcionárias atitudes correspondentes às atividades das crianças. O mesmo valia para as demais categorias. Zelador, agentes de saúde, assistente administrativo e serviços também passaram a ter crianças ao seu redor em determinados eventos do

dia. Crianças curiosas a respeito das atividades por eles realizadas e que, na maioria das vezes, dispunham-se a ser seus ajudantes.

Na verdade, as crianças demonstravam que não queriam apenas conhecer os demais espaços da creche, mas, sobretudo o significado destes e das funções desempenhadas pelas diferentes pessoas que compunham esses espaços. Queriam ampliar o conhecimento que tinham sobre as pessoas com quem conviviam e a natureza das respectivas tarefas, o que começou a fazer parte da rotina dessa creche. Assim, além de colaborarem no sentido de ajudar a criança a se localizar e usufruir do espaço da creche, os demais funcionários deveriam se deixar conhecer pelas crianças. Isso levou ao reconhecimento do conjunto das atividades que poderiam contar com a participação delas, de modo organizado, respeitando-se os limites de cada setor.

A ampliação de referenciais humanos, extensiva a todos os componentes da equipe, demandava uma participação mais efetiva destes nos encontros de formação. Requeria o entendimento de que a circulação das crianças pela creche não era fruto de descuido das educadoras, mas reflexo de um processo de apropriação dos espaços e exercício de novas habilidades adquiridas, e também a colaboração na realização dos projetos infantis, contribuindo, assim, com o desenvolvimento da criança. Essa postura de inquisição e solicitação por parte das crianças, aliada a uma maior disposição dos adultos para responder a essas demandas, resultou na efetiva aproximação das crianças com toda a equipe e a intensificação da relação com cada adulto presente.

A ampliação dos referenciais físicos não se limitou ao espaço da creche. Também se estendeu ao plano do *mesossistema*, pois os passeios pelo bairro tornaram-se constantes e, com o tempo, passaram a envolver

visitas programadas às casas de funcionárias, de crianças e aos estabelecimentos comerciais que existiam no perímetro da creche. Como resultado, alteraram-se outros elementos do *microsistema*, observando-se em especial uma ampliação do repertório das brincadeiras das crianças, as quais freqüentemente, incluíam os novos papéis e temas correspondentes às novas pessoas, funções e espaços que conheciam.

A ampliação dos referenciais físicos e humanos também facilitou a passagem de crianças de um módulo a outro, pois o contato com a nova educadora e os novos companheiros já era garantido em vários momentos da rotina, facilitando, portanto, a transição ecológica, outro importante componente do *mesossistema*. A divisão por faixa etária foi perdendo sua fixidez, permanecendo apenas enquanto facilitador de organização. Conseqüentemente, tanto a relação entre as crianças dos diferentes módulos quanto das educadoras em relação ao conjunto das crianças passou a ser mais intensa e espontânea.

A autonomia e expansividade observadas no comportamento das crianças também se refletiram em suas casas. Freqüentemente, surgiam testemunhos de familiares informando sobre mudanças no comportamento das crianças, como quererem ajudar na arrumação da casa ou no preparo dos alimentos e a alegria delas quando faziam alguma coisa para as famílias. Algumas mães relataram que as crianças estavam mais calmas, delicadas, preocupadas com a ordem de suas roupas ou de seus brinquedos e reivindicando espaço para guardar seus objetos pessoais. Outras pediam para ter em casa os brinquedos que tinham na creche. Isso evidenciava, cada vez mais, a importância de uma relação próxima entre creche e família, com o poder de aprimorar as formas de comunicação de forma a garantir a troca de informações sobre o dia a dia

da creche e ser reflexo no comportamento das crianças, importantes elementos do *mesossistema*.

Todos esses aspectos confirmavam a validade do sistema de salas-ambiente enquanto propiciador de experiências significativas para as crianças, por ampliar os referenciais físicos e humanos, e, principalmente, por re-qualificar a relação com os adultos, uma vez que introduzia outras fontes de afeto e de interesse.

Esse sistema também facilitou a definição de um novo papel para o profissional, auxiliando a criança a expressar suas intenções e trabalhar diante do material escolhido; criando um ambiente que lhe pudesse oferecer a tranquilidade favorável à aprendizagem; encorajando-a a experimentar e ir até as últimas conseqüências com aquele brinquedo ou projeto; criando condições para a criança descobrir, por si, as possibilidades dos materiais e tirar conclusões de suas experiências; favorecendo a interação entre as crianças e incentivando a exposição de suas idéias, argumentação e negociação.

Por fim, cabe acrescentar que a implantação da sistemática de salas-ambiente foi uma alternativa pedagógica encontrada na busca de um papel específico para a creche enquanto instituição com características próprias. Nesse sentido, esse recurso pedagógico correspondeu ao objetivo de descentralizar a ação do adulto e potencializar os elementos intermediários da relação adulto-criança, diminuindo o peso relativo da educadora como referência e aumentando, em significância, a presença de outros referenciais físicos e humanos. Isso implicou, de um lado, um profissional menos contido, com menos sobrecarga emocional, mais identificado com suas funções, com maior possibilidade de desenvolver seu potencial e disponibilidade para registrar e avaliar sua prática. De

outro lado, uma criança menos reprimida, mais inteira e real, com maiores possibilidades de contato com seus próprios interesses e necessidades, revelando seus desejos com mais espontaneidade e conquistando seus espaços com mais autonomia.

Vale ressaltar também que essa sistemática, além de representar uma novidade na rede pública de creches na época, foi implantada no período final dessa experiência, sem a possibilidade de aprimoramento e avaliação. Se houvesse tempo para avaliá-la, provavelmente teria sofrido mudanças para um sistema misto, com áreas de interesse organizadas nas próprias salas de referência (como casinha, artes, construção e leitura) e outros ambientes de uso coletivo (como oficinas de artes/carpintaria, teatro etc.), reunindo-se as vantagens que ambos apresentam. As áreas de interesse na própria sala oferecem à criança maior flexibilidade de locomoção entre as áreas, integrando-as em seus projetos, enquanto as oficinas coletivas incentivam a formação de grupos heterogêneos e a circulação das crianças por outros espaços, além da possibilidade da continuidade e aprofundamento de projetos.

*A creche em busca da identidade como um “experimento transformador”*

Do ponto de vista operacional, essa investigação oferece um bom exemplo de execução de um “experimento transformador”, pois envolve “a alteração e reestruturação sistemática de sistemas ecológicos existentes” e contesta um sistema dominante de crenças existente nas sociedades capitalistas em geral, relativo à exclusividade da família quanto à responsabilidade perante o cuidado e socialização da criança pequena. Em decorrência disso, foram alteradas de modo dramático e deliberado as várias rotinas estabelecidas na creche sob intervenção, de maneira “que desafiam as formas predominantes de organização social,

sistemas de crenças e estilos de vida dominantes numa determinada cultura e subcultura" (Bronfenbrenner, 1996, p. 32).

Ao alterar esses elementos do *macrossistema*, o “experimento” impõe mudanças em todos os demais níveis do ambiente ecológico, de forma "a criar novos *micro, meso e exossistemas* que atendam melhor às necessidades dos seres humanos" (p. 222). Na extensão do *exossistema*, um conjunto de regras e normas é introduzido, visando imprimir flexibilidade, diversidade e continuidade no atendimento. No plano do *mesossistema*, observa-se um efetivo fortalecimento das relações creche-família-comunidade, aprimorando-se as formas de comunicação e buscando-se equilíbrio de poder. Na esfera do *microsistema* esse experimento provoca mudanças em todos os seus elementos: nas atividades, papéis e relações interpessoais e nas características físicas do ambiente.

No domínio das atividades educacionais houve uma alteração significativa na estrutura da programação. A mudança substancial decorreu de uma abordagem menos estruturada e com partilha de poder entre adulto e criança. Quanto ao conteúdo, houve uma ampliação das atividades voltadas à brincadeira e fantasia e atividades sociais que envolvem responsabilidade e trabalho. Bronfenbrenner (1996) chama atenção para a importância dessas atividades ao processo de socialização. Apoiando-se nas pesquisas originadas das teorias de Vygotsky e seus discípulos, o autor ressalta a efetividade dessas atividades em promover a iniciativa, a independência e a igualdade, além do desenvolvimento de operações cognitivas mais complexas. A relevância para o desenvolvimento humano das atividades sociais e relacionadas ao trabalho também é ressaltada, pelo potencial de proporcionar à criança uma participação efetiva na vida adulta, assim como desenvolver

responsabilidade, sensibilidade, motivações e habilidades de ajudar, cuidar e confortar outros seres humanos (p. 42).

Observa-se ainda, uma ampliação significativa da exposição da criança a uma variedade de papéis, pela intensificação das relações entre crianças de idades heterogêneas e destas com os adultos em geral, dentro e fora do espaço institucional. De acordo com Bronfenbrenner (1996), "o desenvolvimento humano é facilitado pela interação com pessoas que ocupam uma variedade de papéis, como também pela participação num repertório de papéis cada vez mais amplo" (p. 83).

Houve, de fato, uma transformação de ambiente nos quatro níveis sistêmicos por ação conjunta e não individual, evidenciando outra característica do experimento transformador, que inevitavelmente altera o comportamento dos participantes, afetando o curso do desenvolvimento de uma forma mais eficiente do que a introdução de mudanças em apenas um elemento do *microsistema* por vez. Trata-se dos efeitos sinérgicos aos quais se refere Bronfenbrenner (1992) quanto à atuação simultânea de várias forças produzindo um resultado que é diferente da soma dos efeitos individuais.

Essa experiência, realizada em condições singulares e não replicáveis, envolvendo a transição de práticas e formas de se conceber a creche, mostrou que, conforme as atividades básicas se alteram, ocorrem grandes mudanças na atividade mental humana. Pode-se observar que, conforme os profissionais e familiares se conscientizam de seus valores, atitudes e papéis, um novo estágio é alcançado, que não se limita a uma expansão dos horizontes das pessoas envolvidas, mas inclui uma nova motivação para a ação, que expressa alterações radicais em seu desenvolvimento como um todo.

É difícil afirmar o quanto essa experiência afetou a vida dessas pessoas, mas alguns fatos corroboram a direção apontada acima. A maioria das educadoras retornou à escola para concluir o primeiro, segundo ou terceiro graus, sendo que três delas concluíram curso de Pedagogia. Algumas demonstraram maior autoconfiança no papel feminino, alterando decisivamente a maneira de se posicionarem diante da vida, especialmente perante os maridos e filhos. O interesse e a participação dos funcionários em geral, incluindo zelador e vigias, nas questões da creche aumentaram, assim como os contatos sociais com outros membros da comunidade.

Alguns depoimentos de mães também revelaram mudanças na vida familiar em função das ocorridas na creche, como pais que retornaram aos lares a partir de uma percepção mais positiva da criança, e companheiros assumindo a paternidade de filhos ilegítimos. Fatos esses que suscitam a hipótese de que a diminuição dos encargos maternos no lar e a revelação de uma criança mais autônoma e auto-expressiva são fatores que favorecem a paternidade.

Esse estudo também coloca em questão a concepção de qualidade do atendimento. Os critérios que têm sido mais amplamente aplicados para avaliar a efetividade de um programa de creche ou pré-escola são a proporção adulto-criança e o tamanho do grupo. No entanto, os fatos mostram que mudanças ocorridas no *macrossistema*, em especial, relativamente às expectativas em relação à função da creche e da família, quanto ao cuidado e socialização infantil, ao papel do profissional que atua com crianças e ao comportamento e potencial destas, foram elementos cruciais à melhoria da qualidade do atendimento. Isso pode ser verificado pela constatação de que a operacionalização do segundo modelo, em direção a uma responsabilidade compartilhada com a família,



ocorreu num contexto de severo comprometimento do quadro de pessoal, com seis profissionais a menos, o que representava um déficit de 20% do total previsto oficialmente.

Finalmente, esse estudo é ilustrativo de como uma pesquisa-intervenção (ou um experimento transformador), ao “perturbar o equilíbrio existente” num dado ambiente (p. 30), pode elucidar aspectos críticos de um processo ecológico, que, dificilmente seriam identificados através da observação natural.

## CAPÍTULO IV

### O MODELO ECOLÓGICO NA CRECHE DA VILA ALBA

Esse capítulo visa identificar os principais componentes de um modelo unificado de cuidado e educação infantil que se evidenciam no processo de transição da Creche da Vila Alba.

Dois aspectos merecem nossa atenção antes de procedermos a esse exercício. O primeiro aspecto é que a experiência da Creche da Vila Alba trata da transição entre dois modos distintos de conceber e praticar creche. Um, alicerçado na idéia de responsabilidade exclusiva da família perante a criança pequena, que toma a forma de um *modelo familiarista* (A). Outro, que desloca essa atribuição à sociedade mais ampla, caracterizando um *modelo compartilhado* (B).

Se analisamos o contexto social em que essa experiência se realiza, veremos que essa transição de A para B reflete as mudanças políticas, sociais e demográficas que impulsionaram a expansão da oferta pública de creches nos anos 60 e 70, não apenas no Brasil, mas na maioria dos países de orientação capitalista.

O período de transição, portanto, tem um marco histórico: final da década de 60, quando as bandeiras levantadas pelos movimentos sociais (feminista, estudantil, negro etc.) propõem novas qualidades nas relações humanas e, especificamente, uma relação de poder mais equilibrada e harmônica. No que toca diretamente a questão do atendimento infantil, essa transição é marcada especialmente pela crescente participação de mulheres com filhos pequenos no mercado de trabalho e pela emergência de novos papéis para homens e mulheres.

São mudanças na estrutura da sociedade, e da família, em especial, que exercem forte pressão para que assuntos outrora considerados da esfera privativa da família tornem-se públicos. A tarefa relativa ao cuidado e a socialização da criança pequena é um deles, o que exige uma redefinição da relação entre a família e o poder público nessa esfera.

A legitimação do cuidado e socialização infantil assinalaria o ápice da transição de A para B, expressando o caminho que permitiria aos diversos países, nos vários estágios dessa transição, alcançarem um sistema unificado que responda conjuntamente às necessidades da criança e da família, no contexto da sociedade moderna.

O segundo aspecto que merece atenção é a possibilidade de identificar na micro-experiência da Creche da Vila Alba todos os quatro níveis sistêmicos propostos por Bronfenbrenner. Isso significa que, tal como uma semente já contém em si a árvore com suas ramagens, esse micro-universo de estudo, ao conquistar no seu interior um espaço de legitimidade, também contém, ainda que de forma incipiente, os principais elementos de um modelo unificado de cuidado e educação infantil.

Assim, se identificarmos os componentes da transição de A para B e os componentes em termos de políticas e práticas, é possível chegarmos a uma projeção dos caminhos que conduzem a um modelo unificado que contempla as dimensões do cuidado-educação-socialização em todos os níveis sistêmicos.

Nesse momento, utilizaremos o esquema de Cochran (Figura 2.1, p. 57) não para analisar um país em particular, mas para visualizarmos tendências em políticas e programas de atendimento infantil, no caso de variação em uma das influências mediadoras que recebe destaque

**Figura 4.1 Tendências nas políticas e programas e de atendimento infantil: Perfil da transição A - B**

<b>A (Modelo familiarista)</b>		<b>B (Modelo compartilhado)</b>
<b>Plano político</b>		
Objetivos seletivos	—————→	Universalistas
Baixa oferta	—————→	Alta oferta
Alvo: segmentos especiais	—————→	Crianças e famílias
Baixa qualidade	—————→	Alta qualidade
Não-Regulamentado	—————→	Regulamentado
Crianças mais velhas	—————→	Crianças de 0 a 6 anos
Descontinuidade	—————→	Continuidade
Financiamento privado	—————→	Financiamento público
<b>Programa</b>		
Domiciliar	—————→	Institucional
Padronizado	—————→	Diversificado
Rigidez	—————→	Flexibilidade
Treinamento em serviço	—————→	Formação prévia
Custodial	—————→	Educacional
Abordagem compensatória e/ou preparatória	—————→	Desenvolvimento integral
Centrado no adulto	—————→	Centrado na criança
Não-participação dos pais	—————→	Participação dos pais
Espaço físico compartimentado	—————→	Interativo
Agrupamento etário homogêneo	—————→	Heterogêneo

especial na perspectiva do autor, ou seja, os valores e crenças relativos à responsabilidade familiar perante a criança pequena.

Conforme reconhece o autor, trata-se de um instrumento analítico útil na compreensão de um programa em particular e na análise de estudos comparativos, mas cujas dimensões não estão completas, sendo passíveis de acréscimos ou reformulações. Sendo assim, tomamos a liberdade de adaptar as dimensões sugeridas pelo autor às identificadas no estudo analisado.

#### Comentários sobre a Figura 4.1

No plano das políticas, um sistema de atendimento infantil alicerçado na idéia de exclusividade da família em relação à responsabilidade perante a criança pequena é orientado *seletivamente*, para grupos especiais de *famílias e/ou crianças* consideradas em situação de “necessidades”. A oferta de rede pública de creche tende a ser baixa. Concebida como um recurso paliativo, temporário, a creche não é objeto de investimentos, seja de natureza humana, física ou material (*baixa qualidade*), tampouco a definição de normas que possam assegurar condições mínimas de qualidade (*não-regulamentado*). O mito do meio familiar como sendo o melhor para a criança desvia o foco para as *crianças maiores* e desfavorece a continuidade no atendimento (*descontinuidade*), com redes paralelas e/ou descoordenadas de creches e pré-escolas. Enfim, a idéia de responsabilidade exclusiva da família não favorece a atuação direta do poder público que, ou limita sua ação à concessão de subsídios a entidades filantrópicas, ou relega a responsabilidade à iniciativa privada (*financiamento privado*).

No plano dos programas, o atendimento do tipo creches familiares é recomendado em substituição ao institucional, dado que se aproxima do

ambiente familiar (*domiciliar*). A vinculação do cuidado infantil à condição feminina não estimula a formação prévia dos profissionais, que passa a depender quase que exclusivamente de *treinamento em serviço*. A idéia de compensação da falta da família conduz a um a abordagem *custodial e centrada no adulto*, além de desencorajar o envolvimento dos pais enquanto parceiros da ação educativa. Enfim, o *status* de ilegitimidade favorece práticas de confinamento e institucionalização, expressas no isolamento dos grupos etários, no cerceamento de movimentos, na restrição da circulação e contato com o mundo exterior, na rigidez de normas de funcionamento, na inflexibilidade da rotina, na insensibilidade em relação às necessidades e aos interesses da clientela.

A transição para B impõe, como condição, o total rompimento com a ideologia da família e seus mitos, o que implica numa profunda revisão dos conceitos de família, infância, maternidade, paternidade, papéis sexuais e, sobretudo, responsabilidade do Estado frente ao cuidado socialização e educação de crianças pequenas. A ruptura é com a polarização. O alvo é um equilíbrio de poder, de forma a alcançar uma relação mais harmoniosa e igualitária entre as partes: homem-mulher, adulto-criança, pais-filhos, família e poder público.

As seguintes premissas são constitutivas da transição ao modelo B:

**1. Deslocamento de ênfase quanto à responsabilidade perante o cuidado e a socialização da criança pequena.** Ao invés de tarefa exclusivamente familiar e feminina, os assuntos relativos à infância são vistos como uma questão pública, requerendo a cooperação entre vários atores: homens, mulheres, crianças, empresas, sindicatos, governos etc. Assim sendo, uma política de atendimento infantil apresenta-se não como um recurso substitutivo à família, mas um programa que visa apoiá-la no

cumprimento do papel familiar, assim como promover o cuidado, educação e socialização da criança, em ação complementar e suplementar à família.

**2. Reconhecimento da família na sua pluralidade.** A família não é hegemônica, tampouco onipotente e auto-suficiente para assumir todas as responsabilidades que lhe são atribuídas. Existe uma variedade de formas de organização familiar, igualmente válidas e legítimas, que são reconhecidas como tal, sem discriminação. Desse modo, uma política de atendimento infantil apresenta uma *diversidade* de serviços, de modo a atender a uma ampla ordem de necessidades e interesses assim como valorizar as diferenças culturais.

**3. Valorização da paternidade e da presença masculina.** A participação do homem seja enquanto pai seja enquanto educador é essencial para a coerência desse modelo. A idéia de que o cuidado e a educação da criança são atributos da mulher, por sua condição feminina, é totalmente banida. Os homens em geral têm potencial tanto para cuidar quanto para promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, por isso, não podem mais ser colocados em papel secundário nessa esfera. Dessa forma, a política de atendimento infantil valoriza a *presença masculina* no processo de socialização da criança, promovendo a participação da figura paterna na instituição, incentivando o recrutamento de homens para o exercício da função de educadores e divulgando os benefícios existentes para a criança de um contato mais próximo com a figura masculina.

**4. Reconhecimento da criança na sua capacidade de produzir conhecimento e participar ativamente de seu processo de socialização.** Considerando que a criança não é um recipiente passivo da

socialização adulta e sim um ser com características e capacidades próprias e pleno potencial para o desenvolvimento, o ambiente educacional é planejado e arquitetado de forma a possibilitar a ela uma variedade de experiências dentro e fora do espaço institucional e incentivar sua participação ativa em construir conhecimento, transformar ambientes, estabelecer relações e, portanto, contribuir tanto para a vida familiar quanto para a sociedade como um todo.

**5. Valorização dos estabelecimentos infantis como contextos de desenvolvimento humano.** A idéia de atendimento infantil como uma forma de compensar deficiências causadas por circunstâncias maléficas na vida da criança, ou simples preparação para o ingresso na escola, é totalmente abolida. Apoiando-se nas evidências que reafirmam o valioso papel dos programas pré-escolares na conciliação de responsabilidades familiares e trabalho parental e no processo de socialização da criança, os programas de educação infantil são vistos como um investimento social e necessário, um benefício potencial para todos os pais e crianças e não apenas para famílias trabalhadoras ou pobres.

**6. Valorização do papel profissional.** O papel do profissional que atua diretamente com a criança é de suma importância ao sucesso desse modelo. Por isso, sua formação constitui-se numa instância anterior à sua inserção no trabalho, cobrindo as múltiplas funções que compreendem o *cuidado-educação-socialização* infantil. O programa de formação prepara-o para uma visão contextualizada da clientela e para o trabalho em grupo, de forma a posicionar-se adequadamente perante os diversos desafios que envolvem a relação creche-família e a prática institucional. O programa também o habilita a identificar as necessidades, interesses, capacidades e potencialidades da criança em cada faixa etária, promovendo seu desenvolvimento e aprendizagem; incentivando sua



autonomia e independência; respeitando sua individualidade; estruturando e organizando os ambientes; planejando a vida diária das crianças de forma a proporcionando-lhes experiências múltiplas e significativas e facilitar a ação educativa, discernindo os momentos nos quais deverá intervir para facilitar e não cercear a realização dos projetos infantis.

É importante ressaltar que as forças que determinam os modelos A e B coexistem no macrossistema. Isso significa que alcançar B não elimina as possibilidades das forças contidas em A voltarem a atuar ou mesmo dominar. Essa oscilação se dará em função da combinação de fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos em cada momento histórico.

**PARTE 3**

**O MODELO AMPLIADO**

## CAPÍTULO V

### O SISTEMA DE CUIDADO E EDUCAÇÃO INFANTIL NA SUÉCIA

A Suécia é um país relativamente grande em extensão - o quarto maior da Europa - porém pequeno em população. Com cerca de 8 milhões e meio de habitantes (dos quais um milhão constitui-se de imigrantes) é o mais populoso dos países nórdicos.

O sistema econômico é capitalista, baseado nos princípios de economia de mercado e cerca de 90% de todas as empresas são de propriedade privada. O regime político é a monarquia parlamentarista, sendo que as eleições para o *Riksdag* - o Parlamento sueco - realizam-se a cada 3 anos.

A Suécia é bastante conhecida por suas políticas públicas de Bem-Estar Social que fornecem apoio efetivo a indivíduos e famílias. Seguridade social e atendimento à saúde, educação gratuita e um sistema abrangente de apoio a famílias com crianças pequenas são partes dessas políticas sociais, financiadas por impostos diretos e indiretos.

O sistema de atendimento infantil é uma parcela importante dessa política social abrangente, que se desenvolveu ao lado de outros programas os quais oferecem benefícios às famílias com crianças pequenas, tais como: pensão para as crianças, subsídios de aluguel, licenças parentais e serviços de saúde.

Uma ampla e diversa oferta de programas pré-escolares, ao lado de uma generosa licença parental, situam o país dentre os mais responsivos às necessidades da família moderna.

A pedra angular da política social de apoio à família é o caráter público e universalista dos serviços oferecidos. Isso significa que todas as crianças e famílias devem ter acesso equitativo aos programas, cabendo à sociedade, mais do que à iniciativa privada, definir seus conteúdos e distribuí-los a seus cidadãos.

Uma das características mais surpreendentes do sistema sueco de atendimento à infância é a coerência entre os aspectos filosóficos, políticos e práticos, resultando em uma política integrada e unificada de cuidado e educação infantil e na ausência quase total das históricas diferenças entre creches e pré-escolas.

As informações que se seguem visam identificar as características básicas do sistema sueco de cuidado e educação infantil, assim como os principais determinantes do sucesso desse atendimento integrado e unificado.

## **1 Caracterização do Sistema Sueco de Atendimento à Infância**

### **1.1 Plano Político**

#### ***1.1.1 Evolução histórica e objetivos***

A primeira creche (*barnkrubba*) sueca foi aberta em Estocolmo, em 1854. Esse tipo de instituição era administrado por organizações privadas, de cunho caritativo e, por mais de um século, o número de vagas permaneceu muito baixo. Não se exigia habilitação para o trabalho com a criança e o propósito mais importante era oferecer atendimento de baixo custo às crianças de famílias pobres (com prioridade para as mães solteiras) e uma alternativa à colocação de crianças em casas de adoção.

Em oposição a essas instituições, os primeiros jardins-de-infância (*barntädgårdar*) surgiram na Suécia em 1890, com um programa educacional baseado nas idéias do pedagogo alemão Friedrich Froebel. Esses programas eram vistos como complementos da casa e da família, onde as crianças deviam passar apenas parte de seus dias, sendo utilizados principalmente por famílias cujas mães não trabalhavam fora de casa. No entanto, o movimento do jardim-de-infância que se fortalece no país nas primeiras décadas desse século também beneficiava as crianças de classes menos abastadas, observando-se um crescimento dos jardins-de-infância populares (*folkbarntädgårdar*) voltados às famílias menos favorecidas, na tentativa de "ensinar às crianças pobres a importância de economizar, contentar-se com o que têm e cultivar o bom gosto" (Johansson, 1983, cf. Gunnarsson, 1994).

Em 1944, fundos públicos são repassados pela primeira vez aos serviços de creche e jardins-de-infância, sob a supervisão do Conselho Nacional de Saúde e Bem-Estar Social - CNSBES. Embora bastante limitada, essa iniciativa caracteriza o início do desenvolvimento de um sistema público de educação infantil que mais tarde será universalmente oferecido às crianças e suas famílias.

Nessa época, contudo, a opinião política continuava opondo-se fortemente às creches, justificadas apenas na sua função de atenuar a pobreza. Um claro exemplo de posições contrárias pode ser evidenciado na Lei de 1949, quando o parlamento interrompe o incentivo ao atendimento infantil. Não se deveriam construir mais creches, subsidiar a formação de professores, tampouco estimular jardins-de-infância. O argumento baseava-se na idéia unânime de que todo recurso que oferece à mãe oportunidade de se "livrar das crianças" deveria ser banido (Jan-Eric

Johansson, p. 4)<sup>1</sup>. Essa decisão política permanece a mesma até o início dos anos 60, quando uma mudança radical nas políticas sociais inverte completamente o cenário.

Em resposta ao número progressivo de mulheres ingressando no mercado de trabalho e da pressão de organizações femininas na luta por igualdade entre os sexos, observa-se, a partir de 1962 um esforço sistemático para construir creches.

A largada definitiva rumo à expansão da rede de creches pode ser observada na Tabela 5.1, que aponta um aumento de quase 300% no atendimento num período de cinco anos. Quando em 1965 cerca de 11.700 crianças em idade pré-escolar freqüentavam creches públicas, esse número triplica para 33.800 em 1970.

**Tabela 5.1 Número de crianças de 0-6 anos atendidas, por tipo de instituição, período de 1950 a 1994**

Ano	Pré-escola parcial	Creche integral	Creche familiar
1950	18.700	9.700	-
1960	34.800	10.300	3.700
1965	47.000	11.700	13.800
1970	72.000	33.800	36.600
1975	112.000	66.000	49.800
1980	104.700	135.200	90.200
1985	78.020	184.400	113.466
1990	63.100	256.300	110.300
1994	66.300	331.800	101.300

Fonte: Suécia, Estatísticas Oficiais, 1982, 1985, 1992, 1996

<sup>1</sup> Entrevista concedida a essa pesquisa, Gotemburgo, 1993. Jan-Eric Johansson é professor na Universidade de Gotemburgo, Departamento de Educação.

A evolução do atendimento infantil de 1950 a 1994 evidencia a ascensão, ao longo dos anos, do atendimento em regime integral.

A década de 70 testemunha a expansão efetiva de todos os tipos de instituições, seja de grupos de pré-escola em período parcial, seja de creches institucionais e familiares. A década de 80 inaugura a expansão, em pequenas proporções, do atendimento em áreas rurais. Isso significa que o sistema de cuidado e educação infantil na Suécia, em suas diferentes formas, pela primeira vez deixa de ser um fenômeno urbano.

Comparando-se as décadas de 80 e 90, quanto ao número de crianças de 0 a 6 anos inscritas nas diferentes instituições, observa-se um aumento significativo de crianças registradas em creches institucionais e um notável decréscimo nas pré-escolas de meio período. Observa-se também um leve recuo no número de crianças atendidas em creches familiares.

A popularidade das creches convencionais muito provavelmente reflete uma mudança de concepção rumo a uma melhor aceitação desse tipo de atendimento, facilitada pela qualidade dos serviços oferecidos. Convém lembrar também que a visão política dominante, desde o início da expansão da rede, considerava as creches familiares apenas um complemento das convencionais, não devendo substituí-las (Bjurek et al., 1994).

A expansão do atendimento foi sistematicamente acompanhada por várias Comissões Nacionais encarregadas de estabelecer os fundamentos para as decisões políticas necessárias à criação de uma rede de cuidado e educação infantil ampla, abrangente e de qualidade. Os relatórios oficiais dessas Comissões contribuíram substancialmente para as discussões públicas e políticas na área, afetando o status atual das políticas suecas para a família e infância (Gunnarsson, 1994, p. 136).

Os objetivos gerais do atendimento infantil foram formulados na Lei Nacional da Educação Pré-Escolar (*Förskollagen*) de 1975 e na Lei do Atendimento Infantil (*Barnomsorgslagen*) de 1977. Desde então, a expressão "pré-escola" (*förskola*) passa a designar todos os tipos de estabelecimentos destinados à criança de 0 a 6 anos, independente de sua forma organizacional, período integral ou parcial.

Assim, os jardins-de-infância e as creches do passado, com suas diferentes trajetórias e objetivos, são redefinidos e orientados pelo foco unificado, integrando o cuidado, a educação e socialização da criança (Gunnarsson, 1994).

Desde 1981, a oferta de serviços vem sendo regulamentada pela Lei de Serviços Sociais (*Socialtjänstlagen*), tendo como objetivo geral a promoção de valores democráticos na sociedade, tais como igualdade, seguridade, solidariedade e responsabilidade.

Especificamente, a Lei reconhece os estabelecimentos públicos de cuidado e educação infantil na sua multifuncionalidade, devendo atender a amplas necessidades da criança e de suas famílias. De forma geral, visam cooperar com as famílias no estabelecimento de um ambiente seguro e estimulante para a educação e desenvolvimento das crianças. Para os pais que trabalham ou estudam, esses serviços significam a possibilidade de combinar atividade fora de casa com responsabilidade com os filhos. Para crianças com inabilidades físicas ou outras deficiências, trata-se de uma medida preventiva, atribuindo prioridade de atendimento a esses grupos. Para imigrantes, esses serviços representam não só uma introdução à cultura sueca, como também uma educação antecipada na língua materna e contato com a sua cultura nativa. Em uma das sessões, a Lei também afirma que as crianças



hospitalizadas ou institucionalizadas devem ter oportunidade de tomar parte em atividades correspondentes às aquelas oferecidas nos estabelecimentos pré-escolares (Leira, 1987).

Em 1985, o Parlamento sueco (*Riksdagen*) aprovou um projeto do governo social-democrata segundo o qual, até 1991, todas as crianças de 1 ano e meio a 6 anos teriam vagas garantidas em creches e pré-escolas. O projeto especificava as diferentes formas de atendimento (ver item 1.2.1, p. 129) oferecidas com acesso diferenciado de acordo com a situação dos pais:

- As crianças cujos pais trabalham ou estudam seriam atendidas por *creches convencionais, domiciliares* ou *cooperativas*, a partir de 18 meses, se os pais assim o desejassem.
- As crianças atendidas em *creches domiciliares* e as que estivessem sob os cuidados de seus pais em casa teriam direito à vaga em *grupos de pré-escola*, em período parcial, a partir dos 4 anos.
- Às crianças menores de 4 anos, cujos pais não trabalhassem ou estudassem, seriam atendidas em *pré-escolas abertas*, desde que acompanhadas por seus pais.

Desde então, esforços foram intensificados para motivar as autoridades locais a aumentar o número de oferta nessa área e melhorar a qualidade dos serviços oferecidos.

Em março de 1987, o Conselho Nacional de Saúde e Bem-Estar publica o *Programa Educacional para a Pré-escola*, provendo uma estrutura educacional comum aos diferentes tipos de estabelecimentos infantis a ele vinculados (ver item 2.4 e 2.5).

### ***1.1.2 Cobertura e continuidade no atendimento***

Para se analisar os índices de cobertura do atendimento público à infância é preciso antes de tudo compreender a ideologia subjacente à política de apoio às famílias com filhos pequenos. As diretrizes que têm orientado o governo sueco em relação à definição de uma política para a infância mantêm a ampla perspectiva de que não é possível criar um bom ambiente para as crianças sem criar uma boa sociedade para todos. Assim, as medidas que objetivam promover as condições de vida das crianças nem sempre são dirigidas somente a elas (Lassbo, 1995a).

O Programa de Licença Parental Remunerada é um bom exemplo dessa perspectiva, oferecendo à família (pai e mãe) várias opções que lhe permitem conciliar trabalho fora de casa e papel parental. A licença paternidade oferece ao pai o direito de se ausentar do trabalho por duas semanas por ocasião do nascimento de um filho/a, com 90% do salário pago. A licença parental permite que pais ou mães se afastem do trabalho por 18 meses, sendo 12 meses compensados com 90% do salário e o restante com compensação menor, de acordo com o salário. Essa licença pode ser usufruída num só bloco, ou em diferentes parcelas até que a criança complete 8 anos de vida. Existe também a opção de obtê-la em forma de período integral ou parcial. No último caso, sua extensão é prolongada proporcionalmente.

Dois regulamentos adicionais auxiliam os pais a conciliarem trabalho e responsabilidade familiar: (1) o direito de se ausentarem do trabalho por até 120 dias ao ano por motivo de doença de criança (com 90% de compensação salarial); e, (2) dois dias ao ano e por criança, para permanecerem com seus filhos em estabelecimentos pré-escolares ou escolares.

Existe também o direito a uma licença parental não remunerada e de redução de horas de trabalho para pais com filhos pequenos. Essa legislação estipula que os pais que queiram permanecer em casa com seus filhos têm o direito de assim proceder, afastando-se integralmente do trabalho até que a criança complete 18 meses de vida e reduzindo a jornada para 25% até o sétimo aniversário da criança. Isso significa que um empregador não pode demitir o pai ou a mãe que requereram licença dentro do previsto em lei.

Além do programa de licença, uma subvenção de 750 coroas suecas ao mês (aproximadamente R\$ 105,00)<sup>2</sup> é paga a todas as crianças desde o nascimento até os 16 anos de idade. A subvenção é independente da renda familiar e é paga aos pais da criança.

Uma conseqüência do Programa de Licença Parental é que praticamente todas as crianças suecas permanecem em casa com um de seus pais durante o primeiro ano de vida e poucas estão em cuidado extra-familiar antes dos 18 meses.

A Tabela 5.2 mostra a evolução do atendimento infantil por tipos de instituição e idade das crianças, nos anos de 1982, 1988 e 1994. Observa-se que a diminuição no número de crianças menores de um ano coincide com a extensão da licença parental que, em 1992, passou a ser de até 18 meses (antes disso cobria apenas 12 meses). A freqüência de crianças menores de 7 anos em creches convencionais e familiares diminuiu, conforme os centros recreativos foram-se expandindo.

---

<sup>2</sup> Cotação do dia 9/06/97

**TABELA 5.2** Evolução do atendimento infantil por idade e tipo de instituição, 1982, 1988 e 1994

Ano	Tipo de instituição	Faixa etária									
		0	1	2	4	5	6	>7	7 a 9	10 a 12	Total
<b>1982</b>	Creche	1,258	15,713	23,520	28,433	29,422	25,576	10,893			134,815
	Creche familiar	1,901	15,591	17,868	15,001	14,928	15,659	-	38,271	6,038	141,313
	Pré-escola				1,985	14,305	72,206				88,496
	Centro recreativo								43,327	6,441	49,768
<b>1988</b>	Creche	1,017	22,547	35,025	40,982	41,192	37,361	12,094			229,466
	Creche familiar	1,187	18,034	21,359	19,630	18,963	20,354		47,169	5,844	53,013
	Pré-escola				1,641	11,845	55,853				69,339
	Centro recreativo								73,836	12,493	86,329
<b>1994</b>	Creche	155	29,024	55,570	71,895	70,491	40,506	5,819			337,622
	Creche familiar	151	11,619	18,997	19,431	17,358	14,365	-	25,443	2,642	28,085
	Pré-escola				1,147	5,421	59,356	449			66,373
	Centro recreativo						25,175	-	140,281	12,974	178,430

Fonte: Suécia, Estatísticas oficiais, 1985, 1992 e 1996

A tabela também reflete outro objetivo que orienta o sistema sueco de atendimento infantil, ou seja, o de cobrir o período de maior dependência da criança do adulto. A concepção de cuidado infantil subjacente é que este não se restringe à idade pré-escolar. Assim, o sistema de apoio à família com filhos pequenos prevê benefícios que compreendem o período anterior ao nascimento e se estende aos primeiros anos da escola compulsória. O programa de saúde oferecido ao casal no período de gestação e nascimento da criança, o amplo programa de licença parental e a extensiva oferta de serviços ao pré-escolar e escolar estão perfeitamente integrados à política social mais abrangente. No seu conjunto, caracterizam um dos aspectos mais surpreendentes da política sueca, ou seja, a *continuidade* proporcionada pela amplitude de serviços oferecidos e por uma mobilidade na utilização deles, sem que isso signifique interrupção do atendimento.

A meta estipulada pelo Parlamento sueco de uma cobertura total para o ano de 1991 ainda não foi totalmente atingida, conforme pode ser observado na Tabela 5.3, embora a quantidade de vagas oferecidas atenda à maioria das famílias com crianças em idade pré-escolar que demanda o atendimento.

Em 1995, 63% das crianças de 0 a 6 anos recebiam algum tipo de cuidado não parental, sendo que a maioria (52% de todas as crianças dessa faixa etária) estava freqüentando algum tipo de programa público: 40% em creches ou pré-escolas e 12% em famílias crecheiras. O restante (11%) freqüentava serviços privados (2%) ou estavam sendo cuidadas por alguém fora de casa (9%). Das crianças recebendo apenas cuidado dos pais (37% de todas as crianças), 20% estavam sendo cuidadas por pais em licença parental e 17% por pais que eram

trabalhadores, estudantes ou desempregados (que não necessitavam fazer uso do cuidado extra-familiar) ou que haviam organizado uma creche familiar em sua própria casa.

**Tabela 5.3 Distribuição das crianças suecas segundo tipos de cuidado, 1995**

<b>Tipos de cuidado</b>	<b>Crianças de 3m a 7 anos</b>
<b>Não parental</b>	<b>63%</b>
Público	52%
Creche/Pré-escola	40%
Creche familiar	12%
Privado	10%
(Instituições privadas ou outras pessoas)	
<b>Parental</b>	<b>37%</b>
Pais em licença parental	20%
Pais sem licença parental	17%

Fonte: EC Network Childcare, 1996

Uma série de fatores deve estar presente na análise dos índices de cobertura do sistema sueco. Conforme já mencionado, a maioria das crianças permanece em casa até completar um ano ou um ano e meio de vida, possibilitada pela licença parental. Dado que a média de filhos por família na Suécia é 2.1 e, em geral, a diferença de idade entre as crianças é pequena, a necessidade de creche é reduzida para as crianças pré-escolares com o nascimento do irmão mais novo.

Outro aspecto a ser considerado é que as famílias crecheiras têm sob seus cuidados suas próprias crianças em idade pré-escolar. Isso significa que aproximadamente 10.000 crianças pré-escolares tomam parte indiretamente do sistema de atendimento infantil em suas próprias casas.

Não se pode esquecer também que o atendimento de crianças em creches familiares não-licenciadas não é incluído nos registros anuais da estatística sueca. Além disso, muitas crianças de 6 anos já ingressaram na escola compulsória ou estão freqüentando uma classe de pré-escola anexa à escola formal.

Cabe acrescentar ainda que também não existe estatística sobre o número de crianças que freqüentam "pré-escolas abertas". De acordo com Gunnarsson (1994), o levantamento realizado em 1991 pelo Bureau Nacional de Estatística sueco mostra que 201.000 crianças visitaram uma ou mais vezes alguma pré-escola aberta durante o mês de janeiro. Considerando que nesse mesmo ano existiam cerca de 1.600 pré-escolas abertas em todo país, com uma média de 16 horas de funcionamento semanal, supõe-se que muitas crianças e pais em casa, na verdade, estão se socializando com outras crianças e outros adultos nesses estabelecimentos.

### ***1.1.3 Oferta e administração***

No âmbito nacional, o Ministério dos Assuntos Sociais é responsável pela legislação e elaboração de propostas relativas ao atendimento infantil. O CNSBE supervisiona o desenvolvimento dos estabelecimentos e administra o repasse de verba aos municípios. O Conselho é também responsável pela elaboração do programa educacional, produção dos materiais a serem utilizados como diretrizes pela administração municipal além da expansão, organização e implementação de objetivos e diretrizes para os cursos de formação dos profissionais e do incentivo e apoio a pesquisas na área.

No âmbito local, os municípios, através dos Departamentos de Bem-Estar Social e da Administração Social, são responsáveis pelo planejamento,

oferta e supervisão dos CEIs e centros recreativos. Também cabe aos municípios a decisão sobre os tipos de instituições, tamanho dos grupos de crianças, razão adulto-criança, área física, treinamento em serviço do pessoal, assim como a oportunidade de capacitação posterior.

Os CEIs são quase que exclusivamente organizados pelas autoridades locais. Em 1987, apenas 2% eram administrados por condados, grupos de pais ou organizações religiosas.

#### ***1.1.4 Regulamentos***

A Lei de Serviços Sociais de 1981, que regulamenta a política nacional de cuidado e educação infantil, especifica que cada municipalidade desenvolva planos de oferta de CEIs a serem adotados pelo Conselho Municipal durante um período de cinco anos.

A Lei também prevê uma estrutura legislativa para os CEIs, delegando às autoridades locais a decisão sobre as formas e padrões de atendimento. O Ministério dos Assuntos Sociais não emite mandatos regulamentando o desenvolvimento de CEIs, limitando-se a formular recomendações e diretrizes gerais.

A expansão do atendimento no final dos anos 60 e durante a década de 70, foi acompanhada por uma regulamentação nacional detalhada de planejamento e financiamento. Durante os anos 80, entretanto, um rápido processo de desregulamentação ocorreu, refletindo a confiança das autoridades nacionais na habilidade das municipalidades em adaptar o atendimento às necessidades locais.

A liberação de subsídios públicos é baseada em informações reunidas através de estatísticas anuais de atendimento infantil e de relatórios anuais encaminhados pelas autoridades locais.



Serviços privados e não-subsidiados não são comuns na Suécia e consistem principalmente de creches familiares.

### ***1.1.5 Fundos***

Os serviços que integram o Departamento de Bem-Estar Social na Suécia têm um sistema comum de fundos para as crianças de 0 a 7 anos, que advêm do governo central e das autoridades locais. Em 1993, por exemplo, cobriam respectivamente 35% e 52% dos custos dos serviços. O dinheiro do governo central é pago às autoridades locais na forma de um pacote de subvenção, cabendo às mesmas repassá-lo aos diferentes serviços.

A contribuição dos pais é decidida pelas autoridades locais, podendo variar de município para município, sendo que, em todos, são oferecidas vagas gratuitas às famílias de baixa renda. Geralmente, as taxas são diferenciadas de acordo com o salário anual dos pais, o número de crianças de uma mesma família freqüentando um CEI e as horas que nele permanecem. Em 1993, a contribuição dos pais cobria 13% dos custos.

Para receber subsídios governamentais, um CEI deve atender a três condições básicas: constar do plano municipal; oferecer atendimento regular e não ocasional; e, por fim, não visar lucro. Desde que esses requisitos sejam atendidos, qualquer forma de CEI, seja ele mantido pelo poder público ou por associação de pais ou outras organizações privadas, recebe subsídio do governo central. A autoridade local pode financiar um CEI privado, mas quando isso não ocorre, os custos restantes devem ser cobertos por pais ou proprietários.

Formas de atendimento não regulamentadas pelas autoridades locais não recebem subsídios públicos.

## **1.2 Plano do Programa**

### ***1.2.1 Tipos de instituição***

O atendimento público à infância na Suécia compreende um amplo sortimento de instituições e cobre a faixa de 1 a 12 anos, embora as crianças acima de 6-7 anos os freqüentem apenas em período complementar à escola. As crianças podem freqüentar uma creche convencional (*daghem*), familiar (*familjedaghem*), grupos de pré-escola de meio período (*deltidsgrup*), pré-escola abertas (*öppen förskola*) e centro recreativo (*fritidshem*). Conforme referido anteriormente, na Suécia, o termo pré-escola (*förskola*) refere-se a todas as modalidades de atendimento ao pré-escolar, à exceção das creches familiares.

#### **Creches convencionais (*Daghem*).**

Esse programa é destinado a crianças de 0 a 6 anos, cujos pais trabalham ou estudam ou que apresentam necessidades de apoios especiais. Algumas vezes as creches institucionais e os centros recreativos são combinados, estendendo o atendimento até a idade de 12 anos. As creches são abertas durante todo o ano e funcionam de 10 a 12 horas diárias. O tamanho das unidades varia. Tipicamente, a quantidade média de crianças por unidade está em torno de 50 a 60, chegando no máximo a 100 ou 150 crianças, o que não é muito comum.

O agrupamento das crianças pode ocorrer de diversas formas:

- grupo dos menores, de 1 a 3 anos;

- grupo dos maiores, de 3 anos à idade escolar;
- grupo de idades mistas, geralmente, compreendendo a faixa de 0 a 6 anos. Se for uma combinação de creche com centro recreativo, o grupo etário pode compreender a faixa de 0 a 9 anos ou até 0 a 12 anos. Nesse caso, as crianças em idade escolar permanecem na creche apenas em período complementar à escola.
- grupo de idades homogêneas, agrupando somente crianças da mesma faixa etária (o que é muito raro na Suécia).

O tamanho dos grupos de crianças varia conforme a idade agrupada. As crianças de 0 a 3 anos em geral compõem um grupo de 10 a 12 crianças, enquanto que um grupo de 3 a 6 anos varia de 15 a 18 crianças.

A proporção adulto-criança recomendada pelo CNSBES para um atendimento em período integral é a seguinte:

- menores de 3 anos: 2 adultos para 5 crianças
- de 3 a 6 anos: 1 adulto para 5 crianças
- de 1 a 6 anos: 1 adulto para 4,3 crianças

Em geral duas categorias profissionais trabalham nas creches: professor de pré-escola e educador de creche. No caso das creches combinadas com centro recreativo, o recreacionista também integra a equipe de profissionais. Dado que essa proporção é decidida a nível local, isso resulta em ampla variação de município para município.

Cada creche também tem um diretor, uma cozinheira e assistentes para cozinha e limpeza. O diretor é formalmente responsável pela

administração e planejamento educacional sendo, em geral, um professor pré-escolar experiente que recebeu treinamento em administração.

Existe um período de férias coletivas de um mês, que ocorre sempre entre meados de junho a meados de agosto. Há um revezamento entre as unidades da mesma região, de forma que as crianças cujos pais não estão em férias possam ser atendidas em outras creches.

### **Creche cooperativa de pais** (*föräldrakooperativt daghem*)

É uma recente variação da creche pública, representando um custo relativamente menor que esta, por ser administrada por um conselho de pais. Da mesma forma que as convencionais, essas creches são financiadas pelo Estado, Município e pais. Devido ao trabalho voluntário dos pais em conexão com a administração diária da instituição, o número de funcionários necessários é menor, reduzindo-se os custos de manutenção, especialmente para as municipalidades e os próprios pais. Eles são, em geral, os principais responsáveis pelo planejamento e organização, envolvendo-se com as crianças e o pessoal e exercendo maior influência sobre essa forma de atendimento, comparativamente à creche tradicional. Isso talvez explique parte da popularidade que essa modalidade vem recebendo na última década, registrando um número de 678 unidades em dezembro de 1991.

### **Creche familiar** (*kommunala familjedaghem*)

É um programa organizado pelas autoridades locais, que contratam pessoas, geralmente mulheres, para prover atendimento a crianças de 0 a 12 anos em suas casas. Em geral, as crecheiras atendem um mínimo de quatro crianças em período integral, além de seus próprios filhos.

O tempo de permanência das crianças nessa modalidade varia, em função do trabalho dos pais, podendo ser mais curto ou mais longo, se estender por noites ou fins-de-semana. As crianças de 5-6 anos inscritas nesse programa também podem participar dos “grupos de pré-escola”. Nesse caso, as crianças desse grupo e as de idade escolar permanecem na creche familiar apenas em período complementar à escola.

A creche familiar é mais flexível que a institucional quanto ao horário de funcionamento, tornando essa modalidade preferida pelos pais que trabalham em período noturno ou horários irregulares. As crecheiras são pagas pelas autoridades locais, e os pais pagam as mensalidades aos órgãos competentes.

As creches familiares também podem ser organizadas como um “**sistema de três famílias**”, em que as crianças de três ou mais famílias são cuidadas por uma crecheira ou educador de creche na casa de uma das famílias, ou em revezamento entre as casas. Nesse caso, a autoridade local apóia economicamente esse sistema e pode ajudar a recrutar uma crecheira ou educador de creche para assumir a organização.

As creches familiares recebem supervisão sistemática de técnicos dos setores regionais. As crecheiras são organizadas em equipe e participam de treinamentos em serviço organizados por esses setores, geralmente em torno de atividades educacionais a serem realizadas com crianças. Ao serem contratadas, geralmente participam de um curso básico de educador de creche (*nursery nurse*). Participam de reuniões mensais com a chefia do setor regional e uma vez por ano com todas as crecheiras da região, ocasião em que apresentam trabalhos, trocam experiências e discutem problemas comuns.

Novos procedimentos visando a melhoria de qualidade do atendimento em creches familiares incluem encontros regulares de 4 a 6 crecheiras de uma mesma área e respectivas crianças, em um local específico, podendo ser um clube, área em descanso no bairro ou uma sala de uma creche. Em geral, esses encontros ocorrem uma vez por semana e são preenchidos com atividades que normalmente não ocorrem na casa das crecheiras. Essa inovação tem o objetivo de quebrar o isolamento dessa modalidade, ampliando as possibilidades de trocas e convívio com outras mulheres que desenvolvem o mesmo trabalho, além de enriquecer o dia-a-dia das crianças aos seus cuidados. Considerando que as crianças têm oportunidades de conhecer outras crecheiras e crianças sob suas responsabilidades, torna-se mais fácil alocar uma criança em casa de outra crecheira em caso de doença ou outra impossibilidade de trabalho.

### **Grupos de pré-escola (*deltidsgrupp*)**

Destinam-se a crianças de 4 a 6 anos, embora 85% das que frequentam esse programa situam-se na idade de 6 anos. As crianças frequentam o programa no período letivo que inicia em meados de agosto e vai até meados de junho e por um período diário de 3 horas. Um grupo de pré-escola geralmente consiste de 20 crianças por classe e 2 professores por período, sendo um deles necessariamente qualificado como professor de pré-escola. A razão adulto-criança é de 1 para 10.

Essa modalidade é oferecida principalmente pelas autoridades locais, embora, em alguns distritos, seja também mantida por organizações religiosas ou voluntárias. É financiada com verba federal e municipal e nenhuma taxa é cobrada dos pais.

### **Pré-escola aberta (*öppen förskola*)**

Representa uma interessante inovação nos serviços oferecidos em regime parcial a crianças, pais ou crecheiras, especialmente intencionada a promover as relações entre crianças e adultos, fora do contexto familiar. É aberta a qualquer criança de 0 a 6 anos, desde que não esteja matriculada em outras formas de atendimento no sistema público e que esteja acompanhada de um responsável. Para criança, pais e famílias crecheiras que residem na mesma área, representa um ponto de encontro, um espaço de socialização entre adultos, onde as informações são trocadas, diretrizes educacionais oferecidas e onde as crianças podem brincar à vontade.

A pré-escola aberta é organizada pelas autoridades locais e subsidiada pelo governo federal. O Município provê o prédio, equipamento e dois professores de pré-escola.

Os pais não precisam registrar seus filhos para usar o programa, tampouco pagar alguma contribuição. Esse tipo de atendimento tornou-se rapidamente popular na Suécia, sendo encontrado na maioria dos municípios. Entre 1984 e 1991, o número de pré-escolas abertas passou de 689 para 1.600.

### **Centro recreativo (*fritidshem*)**

Também conhecido como “centro para depois da escola”, é destinado a crianças de 7 a 12 anos, com maior concentração da faixa de 7 a 9 anos. Em geral, são instalados em prédios próprios, independentes ou anexos às escolas compulsórias. As crianças ficam sob a supervisão de recreacionistas (*fritidspedagoger*), cuja formação é muito semelhante a do professor de pré-escola. Durante o período de permanência no centro recreativo, as crianças desenvolvem atividades de dança, música, jogos,

drama, artes, marcenaria, costura, além de receberem apoio para realizarem as tarefas escolares, em caso de necessidade.

Os centros recreativos também podem estar integrados à creche institucional ou domiciliar. Nesse caso, as crianças ficam sob a supervisão de professores de pré-escola habilitados ou crecheiras. Em geral, o tamanho do grupo é de 20-25 crianças e a razão adulto/criança é de 1 para 10.

### ***Crianças deficientes e outras necessidades especiais***

O CNSBES tem desenvolvido a política de integrar crianças deficientes em grupos convencionais, ao invés de segregá-las em instituições específicas. Pelo menos uma criança deficiente integra um grupo ordinário de crianças e um profissional especializado é encarregado de oferecer-lhe ajuda especial por algumas horas.

Os CEIs que atendem filhos de imigrantes, geralmente contam com a presença periódica de um professor de apoio que fala a língua nativa daquelas crianças. Sua função é auxiliar as crianças no processo de aquisição da nova língua, ajudar seus pais na comunicação, conhecimento e usufruto dos recursos existentes na cidade.

### ***Setor privado***

A forma mais comum de atendimento infantil privado na Suécia é a creche familiar privada, oferecendo o mesmo tipo de atendimento que o das creches familiares subsidiadas com a diferença dos pais pagarem pelos serviços diretamente as crecheiras e do município não controlar a qualidade do atendimento.



São poucas as creches, convencionais ou cooperativas, mantidas por organizações privadas. Em dezembro de 1991 existiam 254 delas, representando menos de 2% do total (Suécia, 1992).

Em qualquer um desses casos, não existe subsídio por parte do governo federal, mas podem recebê-lo das autoridades locais.

### ***1.2.2 Espaço físico***

Os CEIs e centros recreativos são vistos como ambientes onde ambos, adultos e crianças, passam grande parte de suas vidas. Assim, o projeto arquitetônico, os equipamentos e mobílias são projetados de forma a proporcionar o máximo de conforto, bem-estar e segurança de todos os que convivem nesses ambientes.

Todos os CEIs e centros recreativos apresentam espaços diferenciados para comportar as diversas atividades que ocorrem durante o dia. Cada sessão ou módulo de atendimento é composto de 3 salas, que variam em tamanho e formato. Em geral compreendem: uma sala central, onde crianças se encontram, tomam as refeições e desenvolvem atividades sentadas; uma sala de jogos, não estruturada, onde, em geral, ocorrem as atividades de construção e repouso; uma sala de banho e troca e um hall de entrada para colocar pertences. A sala central, em geral, comporta saletas anexas ou “nichos” de leitura e jogos de faz de conta.

Também contêm ambientes comuns a todas as crianças da unidade, como sala para movimentos amplos (ou ginástica), ateliê de pintura e marcenaria e sala para atividades com água.

O projeto arquitetônico também prevê ampla área externa com ambientes mais ou menos estruturados, de forma a estimular grande variedade de brincadeiras. Em geral, nessa área existe um tipo de galpão ou garagem

para estocar equipamentos de roda (bicicleta, triciclos, carriolas), material de jardinagem, para brincar de areia etc.

### **2.3 Pessoal e capacitação**

Conforme pode ser observado, o sistema sueco de cuidado e educação infantil compreende quatro diferentes tipos de profissionais: o professor de pré-escola (*förskollärare*), educador de creche (*barnskötare*), crecheiras (*dagbarnvårdare*) e recreacionistas (*fritspedagoger*). Todos os profissionais são contratados pelas autoridades locais e devem seguir as mesmas orientações estabelecidas pelo *Programa Educacional*. Entretanto, os níveis de capacitação e de responsabilidade desses profissionais variam.

O **professor de pré-escola** completa um curso de 3 anos, de formação em cuidado e educação pré-escolar (*förskollärlinjen*)<sup>3</sup>, em nível superior, equivalente à licenciatura curta do sistema brasileiro. Esse curso combina prática de campo supervisionada em creches e pré-escolas e aulas teóricas em desenvolvimento infantil, sociologia da família, metodologia didática, artes e artesanato (ver item 1.2.6, p. 145). Após a graduação, os professores de pré-escola são habilitados a trabalhar em creches institucionais, cooperativas de pais, grupos de pré-escolas ou pré-escolas abertas.

Em 1993, o salário do professor de pré-escola variava de 11 a 14.000<sup>4</sup> coroas suecas (R\$ 1.500 a 1.900,00 reais), equivalente a cerca de 80% do salário de um professor de primeiro grau.

---

<sup>3</sup> A extensão de 3 anos do Curso de Formação em Cuidado e Educação Pré-escolar data de 1ª de julho de 1993. Anterior a essa data era de 2 anos e meio.

<sup>4</sup> Valor bruto, antes da dedução de impostos, o que na Suécia varia de 30 a 50% dependendo do valor total.

O **educador de creche** completa um curso de “cuidado infantil” (*children’s nurse education*), que é uma das opções dos últimos dois anos do colegial. O curso também combina teoria e prática e provê os alunos de conhecimentos básicos sobre o cuidado e o desenvolvimento infantil. Para se inscrever nesse curso, o candidato deve ter completado os nove anos de educação compulsória e ter no mínimo 16 anos. Em média, o salário de um educador de creche corresponde à cerca de 90% do salário de um professor de pré-escola.

Após a habilitação, esses profissionais geralmente trabalham em creches, em conjunto com os professores de pré-escola, ou em creches familiares, no “sistema de três famílias”.

O **recreacionista** completa um curso de cuidado e recreação infantil, cujo conteúdo é bastante similar ao curso de formação para professor pré-escolar. Em geral, a experiência de campo para essa categoria profissional é mais voltada às necessidades e demandas dos pré-adolescentes. Ao se formarem, os recreacionistas estão habilitados para trabalhar em centros recreativos e clubes de jovens. Também podem trabalhar em conjunto com professores primários (no caso dos centros recreativos serem anexos à escola elementar) ou com professores de pré-escola e auxiliares infantis (no caso de creches combinadas com centros recreativos).

**Crecheira.** Apesar de não existir nenhum programa de treinamento regulamentado para esse tipo de profissional, espera-se e incentiva-se que as crecheiras obtenham uma formação equivalente a de educador de creche. Muitos municípios oferecem cursos obrigatórios de 50 a 100 horas como uma introdução ao trabalho nessa modalidade, além de fornecerem orientação e apoio através de supervisores habilitados.

### ***Presença masculina***

Em dezembro de 1991, apenas 5% dos profissionais trabalhando diretamente com as crianças eram homens (Suécia, 1992). Essa porcentagem não inclui o pequeno número de rapazes em idade de serviço militar que prestam serviço em creches como opção ao serviço militar obrigatório. A importância da presença masculina nos CEIs para tornar a convivência diária mais heterogênea entre os sexos é amplamente incentivada nessa área.

#### ***1.2.4 Envolvimento dos pais***

O *Programa Educacional para a Pré-escola* expressa a importância da criança perceber a conexão entre o CEI e a casa, enquanto uma relação próxima, de confiança e respeito mútuo entre pais e profissionais. Considerando que esses aspectos devam ser parte integrante do trabalho nos CEIs, é previsto que tanto os profissionais conheçam a vida das crianças em casa e a área onde vivem, quanto os pais tenham conhecimento de como a criança vive a experiência de frequentar uma pré-escola.

Os pais têm o direito de saber e opinar sobre as atividades dos CEIs, seus objetivos e estratégias para alcançá-los. Cabe a cada unidade encorajar o interesse e a participação deles nas atividades realizadas com as crianças. Em geral, as situações comuns envolvem: uma semana de adaptação, por ocasião do ingresso da criança num CEI, durante a qual pode acontecer dos pais permanecerem com a criança na instituição e alguma professora visitar suas casas; encontros ocasionais, como festas ou almoços coletivos, reunindo pais, pessoal e crianças; reuniões de pais e encontros individuais que são agendados durante todo o ano. Também existem

contatos diários entre pais e pessoal nos horários de entrada e saída das crianças.

O direito atribuído aos pais trabalhadores de passarem dois dias ao ano nos CEIs também lhes facilita a aproximação do ambiente da criança.

### ***1.2.5 Diretrizes educacionais***

As diretrizes e recomendações nacionais para a educação e o cuidado da criança de 0 a 6 anos expressam no *Programa educacional para a pré-escola* (Suécia, 1987), devem ser seguidas por todos os estabelecimentos infantis vinculados ao Departamento de Bem-Estar Social e envolvem os seguintes tópicos:

#### ***A. Perspectiva teórica***

Os princípios orientadores baseiam-se numa perspectiva teórica de desenvolvimento infantil que concebe a interação entre a criança e seu meio ambiente como a força motriz do desenvolvimento. Através do contato da criança com pessoas e objetos, sua mente, suas emoções e comportamentos são confrontados com demandas culturais e padrões sociais próprios do ambiente de interação, que a auxilia a encontrar continuidade e conexão em sua existência, possibilitando-lhe compreender o que está acontecendo e como responder a isso.

A criança não é receptáculo passivo de influências do meio. Por seus atos e atividades testa e desenvolve suas habilidades, conhecimentos e compreensão do mundo que a cerca. Suas iniciativas, curiosidade, prazer de explorar e testar seus limites mostram que tem um papel ativo no processo de interação com o meio.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento na criança são intrincados; muitos fatores estão entrelaçados. A aprendizagem não é meramente uma questão de desenvolvimento intelectual. Envolve também o desenvolvimento físico, emocional, lingüístico, social e cultural da criança. Como todas essas áreas são interdependentes, cabe à pré-escola apoiar o desenvolvimento global da criança, o que inclui a construção de sua identidade e o desenvolvimento de habilidades nas várias áreas (op. cit., p. 4).

### *B. Princípios gerais*

1. É importante que as **atividades** pré-escolares sejam relacionadas às experiências da criança e ao seu estágio de desenvolvimento. Conhecer cada criança, seu nível de desenvolvimento e suas necessidades individuais, experiências, habilidades e origem sócio-cultural é, portanto, uma base importante para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas junto às crianças.
2. **Aprendizagem e desenvolvimento** acontecem todo o tempo e em todas as situações e não apenas durante as atividades estruturadas.
3. As situações que envolvem o **cuidado** básico (alimentar, trocar fralda, carregar no colo, acariciar etc.) são especialmente importantes ao atendimento de necessidades básicas físicas, sociais e emocionais. São essenciais ao desenvolvimento da auto-imagem da criança, assim como à maneira como ela percebe a si própria e aos outros, e como se sente no contato com os outros.
4. O **brincar** é uma maneira de agir e refletir própria da criança em relação às experiências e impressões obtidas no contato com seu meio. Daí sua importância para a aquisição de informações e habilidades úteis.

5. A aquisição de habilidades e conhecimentos significativos resulta de como as crianças são capazes de lidar e interpretar suas experiências. Ao trabalhar com **temas**, a pré-escola pode introduzir novas experiências e informações às crianças de uma maneira natural, provendo-as de possibilidades que envolvam todos os seus sentidos e respeitando o estágio de desenvolvimento de cada uma.

6. É importante voltar-se a atenção tanto para indivíduo quanto para o **grupo** nos estabelecimentos pré-escolares. Normas e padrões sociais, assim como o sentimento de pertencer a um grupo e dinâmicas positivas de se relacionar em grupo são habilidades que podem ser desenvolvidas. O grupo é, freqüentemente, o melhor recurso para se apoiar a identidade da criança e desenvolver-lhe o sentido de “si-mesma”, fazendo uso das experiências individuais da criança e atendendo às suas necessidades.

Nesse *Programa*, a importância do grupo também aparece relacionada a mudanças na sociedade:

*“O grupo de crianças nas creches e pré-escolas, que hoje substitui amplamente os grupos de crianças que brincavam na rua ou nos quintais, dá à criança a oportunidade de participar de uma comunidade maior do que a família pode proporcionar. Como membros desses grupos, as crianças podem ser socializadas para sentimentos de responsabilidade e solidariedade, desenvolvendo amizades e relações duradouras”* (Suécia, 1987, p.49, cf., Gunnarsson, 1994, p. 162).

### *C. Conteúdos e métodos*

As áreas de maior interesse educacional explicitadas no Programa referem-se a tópicos relativos à natureza, cultura e sociedade. Essas

áreas oferecem à criança uma base ampla e estável para a compreensão de si mesma, dos outros, do ambiente, assim como do fato de que de todas as coisas estão inter-relacionadas.

No tópico **Natureza**, o *Programa* ressalta a importância da pré-escola desenvolver na criança um sentido de responsabilidade para com a natureza; promover experiências e conhecimentos básicos sobre si mesma e os outros; a relação do homem com as plantas e os animais; o clima e o ambiente; as forças da natureza e como podem ser utilizadas. As crianças devem ser auxiliadas no entendimento de noções básicas sobre tempo, matemática, mecânica e relações de causa e efeito.

**Cultura** é uma parte importante da formação da identidade e o *Programa* determina que a pré-escola, tanto contribua para que as crianças entendam e respeitem os seus próprios ambientes sócio-culturais e o de outros, como cultive a herança cultural. A linguagem, em suas várias formas de expressão, é essencial à compreensão e mediação da cultura, portanto, o desenvolvimento da língua e das artes (artesanato, música, canto, ritmo, teatro e interpretação etc.) constituem parte central das atividades diárias nas creches e pré-escolas.

Tomar conhecimento da **Sociedade** que envolve a criança e da qual faz parte é ressaltado no *Programa*. Para isso, a pré-escola deve ajudar as crianças a se familiarizarem com seu meio social, compreenderem como as várias partes da sociedade se compõem e o que isso significa na vida diária, além de compreenderem e internalizarem normas e valores sociais básicos. Deve também proporcionar às crianças experiências reais sobre valores básicos da sociedade sueca, tais como democracia, igualdade, solidariedade e responsabilidade.



Todos esses tópicos manifestam-se naturalmente através do jogo, atividades criativas e tarefas diárias.

### *Estratégias pedagógicas*

#### *1. Tarefas diárias*

Dado que as crianças aprendem e desenvolvem-se através da interação com seus ambientes, todas as atividades da pré-escola são importantes: horários de alimentação, períodos de descanso, atividades de grupo, brincadeira no ambiente interno e externo, tarefas domésticas etc.

#### *2. Jogo e trabalho como base da aprendizagem*

A idéia básica que orienta o *Programa educacional* é que as crianças aprendem através da brincadeira e do trabalho, quando descobrem, exploram e cultivam suas próprias impressões e sentidos. O jogo, em todas as suas formas, tem importância central para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Enquanto brincam, as crianças são espontâneas e imaginativas, imitam os outros, experimentam e trabalham de maneira variada sobre suas impressões e experiências do cotidiano. No entanto, a brincadeira precisa de inspiração e o trabalho é uma dessas fontes. Experiências concretas no mundo do trabalho do adulto, assim como a participação das crianças nas tarefas diárias da pré-escola, constituem importantes fontes de inspiração e aprendizagem, de responsabilidade e senso de comunidade.

#### *3. Trabalho com temas*

Trabalhar com temas como um método pedagógico significa que as atividades de um determinado período estão relacionadas a uma questão relevante ou área definida. O objetivo é ajudar as crianças a

descobrirem conexões entre as coisas, assim como obterem uma ampla visão sobre elas, evitando compartimentar os conteúdos disciplinares. Ao selecionar um tema que lida com a natureza, por exemplo, aspectos éticos, estéticos e sociais podem ser apresentados, da mesma forma que questões econômicas, ecológicas, ambientais e biológicas. Quando os temas são apresentados, as crianças trabalham em seus próprios níveis, explorando, investigando e experimentando. Através da brincadeira, diálogo, música e canto, teatro, artes visuais e artesanais, elas expressam e trabalham suas experiências, construindo e estabelecendo passo a passo novos conhecimentos e habilidades.

Considerando a formação dos professores importante ponte entre as diretrizes políticas e os resultados práticos, atenção especial será atribuída a esse tema no tópico a seguir.

### **1.2.6 O Programa de Formação de Professores em Cuidado e Educação Pré-Escolar**

Desde 1977, os cursos de formação dos profissionais que atuam com crianças nas instituições pré-escolares estão vinculados ao Conselho Nacional de Universidades e Faculdades (CNUF), que tem a responsabilidade pela coordenação do ensino e pesquisa, matrícula dos estudantes e preparo de proposta orçamentária anual para a formação dos professores em cuidado e educação pré-escolar. Até junho de 1993, o Conselho também era responsável por estabelecer um plano de estudo de nível nacional para todos os cursos de formação.

Nos últimos 15 anos, acompanhando a tendência sueca de descentralização, muitas decisões foram transferidas aos Conselhos das Universidades e o CNUF passou a atuar mais especificamente no

monitoramento e capacidade avaliativa. Isto significa que as diretrizes anteriores, de fixar planos de estudos detalhados e altamente regulamentados, foram gradativamente substituídas por propostas gerais, juntamente com uma descrição rudimentar do conteúdo do programa de formação e recomendações sobre a sua estrutura.

O sistema descentralizado atribuiu aos Conselhos locais das universidades maior poder de influência no padrão dos programas de estudos, mas não na duração dos conteúdos básicos, que continuaram a ser determinados pelo CNUF até primeiro de julho de 1993, quando uma nova reforma no ensino do terceiro grau descentraliza definitivamente os cursos de formação.

Até então, os cursos eram estruturados da seguinte forma: o CNUF determinava os blocos de conteúdos e a quota de créditos a serem distribuídas entre eles e recomendava que as várias partes do programa formassem um todo integrado e com forte vínculo entre teoria e prática. Com base nessas instruções, cabia a cada instituição de ensino superior elaborar um plano de estudo, detalhando o conteúdo e estrutura do programa de formação. Em geral, essa programação era feita pela Comissão de Programa de Estudo (*Linjenämnd*), composta por representantes de professores, alunos e do mercado de trabalho.

A título de ilustração apresentaremos, em seguida, a ementa de 1992 relativa ao Curso de Formação de Professores em Cuidado e Educação Pré-escolar do Programa de Formação de Professores do Departamento de Educação da Universidade de Gotemburgo<sup>5</sup>. O plano de estudo, que vigorou a partir de julho de 1993, ainda estava em fase de

---

<sup>5</sup> As informações que se seguem foram obtidas através de entrevistas com a diretora do programa, Maelis Lohmander Karlsson, e professores de onze disciplinas representadas no curso e da análise dos planos de estudos de 1993 e 1994 (Suécia, 1994 a e b).

experimentação na ocasião da coleta de dados, mas algumas tendências já eram perceptíveis e serão comentadas posteriormente.

## **O Curso de Formação de Professores em Cuidado e Educação Pré-escolar da Universidade de Gotemburgo (*Förskollärlinjen*)**

### **A. Créditos<sup>6</sup>**

O curso para professor em cuidado e educação pré-escolar é um programa de estudos gerais, que apresenta três alternativas para a obtenção de certificado de conclusão, visando adequar-se às diferentes experiências e formação prévia dos estudantes, quais sejam:

100 créditos (2,5 anos): para estudantes sem formação prévia em educador de creche (*nursery nurse*), o que representa a maioria. Desde julho de 1993, a extensão do curso é de 3 anos, com 120 créditos.

80 créditos (2 anos): para estudantes que completaram a formação em educador de creche.

50 créditos (1,25 anos): para estudantes com formação em educador de creche e quatro anos de experiência de trabalho no sistema pré-escolar.

### **B. Blocos de conteúdo**

*Comunicação: 22 créditos*

Linguagem e literatura, educação da fala e da voz

Arte e desenho, artesanato e trabalho com madeira

Música, incluindo instrumento musical

Artes dramáticas

Movimento rítmico

---

<sup>6</sup> Cada crédito ou ponto (p) representa aproximadamente uma semana de estudo ou prática, sendo que 40 créditos equivalem a um ano letivo acadêmico.

*Orientação no ambiente: 12 créditos*

- Orientação social
- Orientação em ciências naturais
- Cuidados médicos infantis

*Educação e metodologia: 30 créditos*

- Psicologia
- Psiquiatria infantil
- Educação
- Metodologia

*Prática: 36 créditos*

- Prática introdutória com supervisão
- Prática supervisionada
- Prática orientada em ciência social

### **C. Cursos**

O plano de estudo compreende 12 cursos, distribuídos em 5 semestres, sendo que cada curso contém várias disciplinas, ministradas por professores de diferentes departamentos: Educação, Didática (Ciências Sociais e Naturais), Metodologia e Artes.

As áreas disciplinares incluídas nos cursos são especificadas com pontos que indicam o número de semanas ministradas por cada disciplina.

<b>Curso</b>	<b>Créditos</b>
<b><i>1º semestre</i></b>	
1. O programa de estudo e a profissão: objetivos e metas <i>psi/ped 3p; met 3p; pr 9p</i>	5
2. Atividade criativa <i>ling 0,75p; art 2p; mus 1p; mov/rítmo 0,75; teat 0,50p</i>	5
<b><i>2º semestre</i></b>	
3. Homem, natureza e meio-ambiente <i>esp 1p; soc/etic 2p; nat 2p</i>	5
4. Infância e desenvolvimento infantil I: Teoria <i>ling 2,25p; art 1,5p; mus 1,75p; soc 2p; nat/mbv 1p; ps/ped 3,5p; met 3p</i>	15
<b><i>3º semestre</i></b>	
5. Infância e desenvolvimento infantil I: Prática <i>ps/ped 1p; met 1p; pr 8p</i>	10
6. Cultura e atendimento infantil <i>ling 2p; art 1p; mus+esp+teat 3p; soc/etic 2p; ps/ped 1p; met 1p</i>	10
<b><i>4º semestre</i></b>	
7. O homem, o ambiente e a tecnologia <i>esporte 1p; soc 1p; nat 3p</i>	5
8. Infância e desenvolvimento infantil II: Prática <i>mus+sport 1p; soc 1p; nat/mbv1p; ps/ped/bps 2p; met 1p; pr 8p</i>	14
<b><i>5º semestre</i></b>	
9. Estudo especial <i>ps/ped 1p</i>	6
10. O papel profissional	10
11. Cursos opcionais <i>ling 1p; teatr 1p; soc/etc 2p; ps/ped 3p; met 3p</i>	5
Exame com relatório	5-10

*Breve descrição do conteúdo dos cursos*

1. O curso tem início com uma introdução geral ao campo profissional da educação infantil e aos estudos teóricos, visando orientar quanto aos objetivos, conteúdo e organização geral do programa. Os alunos são introduzidos ao trabalho acadêmico, à psicologia geral, às teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento, à dinâmica de trabalho em grupo e aos aspectos históricos do campo profissional, incluindo: papel da sociedade e dos estabelecimentos pré-escolares e centros recreativos, a Lei de Serviço Social que rege os programas de atendimento infantil, enquanto parte do sistema de Bem-Estar Social, e ainda, os aspectos ligados ao cuidado, educação e socialização da criança.

Esse curso também contempla um primeiro período de prática. Um de seus objetivos é levar os estudantes a se familiarizarem com o campo profissional. Eles vão a campo, observam crianças, entrevistam profissionais e aprendem sobre a sua profissão. Acredita-se que assim adquirem mais condições de se decidirem quanto à identificação com a profissão, escolaridade, e se realmente pretendem permanecer no curso. Outro objetivo é levar o estagiário a identificar os elementos que compõem a relação professor-grupo de crianças no ambiente profissional da pré-escola. Devem fazer observações direcionadas a um objetivo, planejar e assumir um grupo de crianças por alguns dias sob supervisão e avaliar a própria prática, de acordo com questões específicas estipuladas pelo professor de Metodologia.

2. No curso seguinte, *Atividade criativa*, os alunos são introduzidos ao mundo das artes. Aprendem a criar poesia e a discursar diante de pessoas; familiarizam-se com as obras literárias infantis e com os

principais autores suecos; analisam textos, aprendem a ler, contar histórias e organizar uma atmosfera mágica para o conto. Desenvolvem várias técnicas de trabalho com papel, pintura, modelagem e colagem, além de artesanato e carpintaria. Trabalham com movimentos rítmicos, expressão corporal e aprendem a tocar violão. Memorizam e criam canções e exploram as várias maneiras de cantá-las. Observam, suas emoções e sentimentos e aprendem a demonstrá-los em público. Aprendem a brincar e a se divertirem, assumem papéis, fazem mímicas, criam enredos e encenam.

Apesar do curso relacionar as técnicas aprendidas ao trabalho com crianças, sua ênfase está no desenvolvimento do estudante adulto, de seus potenciais criativos, expressivos e autoconfiança.

3. O segundo semestre tem início com a temática *Homem, natureza e meio-ambiente*, tratada sob três enfoques: o das ciências sociais, ciências naturais e educação física. Os estudantes deparam-se com temas globais ligados à sobrevivência do planeta. São impelidos a refletir sobre questões tais como pobreza, fome, guerra, mundos desenvolvido e em desenvolvimento, colonizadores, colonizados e imigração. Para promover uma maior conscientização das condições em que vivem os refugiados de guerra e suas expectativas, os estudantes são convidados a um acampamento próximo a um campo de refugiados, onde têm oportunidade de entrevistá-los e compreenderem melhor como vivem.

Os alunos também estudam as plantas, animais e insetos. Envolvem-se com a natureza e são estimulados a observá-la, estudá-la e conservá-la. Aprendem a se colocar no lugar das crianças, a se vislumbrar com pequenas coisas e a fazer perguntas pertinentes às situações observadas.



Desenvolvem e cuidam de ecossistemas, como aquário e terrário e, assim, observam a conexão entre todas as coisas.

Também são convidados a conviverem junto à natureza em situações programadas, em que aprendem: a estar ao ar livre, a brincar na natureza, a explorá-la com os cinco sentidos e sobre a importância do movimento; a utilizar roupas adequadas e levar alimentos apropriados para excursões, para garantir a satisfação de conviver com ela; sobre as diferentes estações climáticas e os sinais que identificam suas mudanças (flores, cores, pássaros e comportamentos); sobre seu funcionamento e desenvolvem a consciência de que fazem parte dela; e, por fim, a despertar a consciência do que o ser humano tem feito em relação à natureza. O curso trata ainda das principais doenças infantis, infecções e acidentes.

4. O curso seguinte introduz os alunos ao mundo *da infância e do desenvolvimento infantil*. Esse tema, tão amplo e importante, é dividido em duas partes: teórica e prática, sendo a última abordada em dois cursos separados. A parte teórica é tratada por várias disciplinas (linguagem, artes, música, ciências sociais e médicas, psicologia/pedagogia e metodologia), de uma forma integrada e sempre com referência à prática. A representação da infância na literatura, antiga e atual; desenvolvimento e aprendizagem; o desenvolvimento da criatividade, identidade e competência em crianças e jovens; o desenvolvimento da linguagem e da habilidade musical; a evolução do desenho infantil; crianças de diferentes condições físicas, mentais, sócio-econômicas e culturais; processo de socialização na família, pré-escola e escola, são exemplos dos tópicos tratados nesse curso. Procura-se cobrir o desenvolvimento como um todo, incluindo o desenvolvimento do eu, da linguagem, motor, social e do pensamento.

Os principais teóricos do desenvolvimento e aprendizagem estudados nesse curso são Piaget e Erikson (eleitos oficialmente desde o primeiro programa divulgado pelo CNSBES em 1972), além de Vygotsky, Leontiev, Mead, Brunner e Daniel Stern.

A história da educação, em especial da educação pré-escolar, também é abordada, partindo-se de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Steiner aos mais atuais, sempre visando levar o aluno a ter uma compreensão evolutiva do campo. Interessante observar que Paulo Freire também faz parte do conjunto de personagens importantes dentre os contemporâneos da educação. Loriz Malaguzzi, Howard Gardner, Freud, Jung, Bateson, Kellogg e Lowenfeld são outros autores que se encontram inseridos nas várias abordagens da educação e desenvolvimento da criança pequena.

O curso também trata de aspectos metodológicos do trabalho com criança, como técnicas de observação, entrevistas e planejamento de atividades, além de assuntos relacionados ao conjunto de atividades que envolvem a prática profissional como: trabalho com grupos de crianças, cuidado e necessidades infantis, brincadeira, trabalho com tema, comunicação e atividade criativa.

5. A primeira parte *prática* do curso *Infância e Desenvolvimento Infantil* ocorre no terceiro semestre e proporciona aos estudantes condições de relacionar os diferentes tópicos tratados no curso teórico à realidade observada, com foco especial sobre o desenvolvimento global da criança e a imagem da infância. Cada estudante deve eleger uma criança para ser estudada com profundidade e obter uma imagem mais completa de seu desenvolvimento. Nesse período de prática está previsto que os estudantes permaneçam junto à faixa etária menor (de 1 a 3 anos);

conheçam mais profundamente o funcionamento da instituição e do grupo de crianças; assumam responsabilidades em diferentes momentos das atividades diárias; planejem suas próprias atividades, discutam o plano com o supervisor e coloque-o em prática. Ao final, devem redigir um relatório contendo informações contextualizadas sobre o grupo de crianças observado (ambientes, famílias e condições sociais), refletindo sobre as teorias de desenvolvimento infantil e o conteúdo de outras disciplinas anteriores (por exemplo, contar histórias com e sem livros, cantar e tocar violão com ou sem partituras, construir ecossistemas etc.)

6. O curso teórico do terceiro semestre trata da questão da *Cultura da criança e atendimento infantil* sob vários aspectos, especialmente no que se refere à cultura da infância, juventude e idade adulta, diferenças culturais e temas que perseguem a existência do ser humano. Na biblioteca do Departamento de Educação existe uma sessão com amplo acervo de livros que tratam de temas como vida, morte, nascimento, religião, meio-ambiente, adoção, diferenças culturais, físicas etc. e que devem ser lidos e trabalhados pelos estudantes ao longo do curso.

Política cultural e de imigração também é um tema que recebe destaque. Os alunos são confrontados com pessoas de diferentes culturas, realizam entrevistas e desenvolvem pequenas pesquisas, refletindo sobre as questões relativas ao encontro de diferentes culturas. Também estudam teorias sobre experiências traumáticas que as crianças podem ter vivido em seus países de origem, crises de identidade e outros problemas decorrentes de mudanças de cultura.

A cultura é ainda trabalhada no aspecto lúdico, artístico e expressivo. Os alunos estudam a história do teatro e do circo, desenvolvem técnicas de

comunicação não verbal e são introduzidos a um amplo repertório de danças e músicas folclóricas de diferentes nacionalidades.

Nesse curso, grande ênfase é atribuída à promoção de atitudes de igualdade e solidariedade nos estudantes, que são impelidos a refletirem acerca de seus próprios valores e preconceitos em relação a diferentes culturas de forma geral. Também desenvolvem métodos e habilidades de criar situações em que as questões de diferenças e semelhanças possam ser trabalhadas com as crianças.

7. O primeiro curso do quarto semestre trata com mais profundidade da relação entre o *Homem, o meio-ambiente e a tecnologia*. Os alunos tomam conhecimento das leis do Serviço Social, que versam sobre os direitos dos cidadãos em geral, e da legislação sueca de proteção ambiental. Os temas abordados abrangem desde a infância e sociedade, criança e a tecnologia, tecnologia e profissões, igualdade entre os sexos, saúde e alimentação, até questões ligadas à sobrevivência do planeta, conflitos políticos, paz mundial e solidariedade entre os povos.

De modo geral, procura-se desenvolver nos alunos tanto o sentimento de prazer, afeição, consciência da destruição da natureza e medidas necessárias para combatê-la, quanto uma consciência mais global das ameaças que atingem as sociedades como um todo.

8. Durante o quarto semestre os alunos também realizam a segunda parte da prática do curso *Infância e desenvolvimento infantil II*. O foco está mais dirigido às crianças com necessidades especiais: problemas físicos, mentais ou no desenvolvimento da fala, audição ou visão. Essa questão é abordada do ponto de vista da psiquiatria infantil, psicologia, ciências sociais e naturais. Ou seja, a questão é tratada não apenas do ponto de vista da criança individualmente, mas também de como a sociedade trata

essa questão e a influência do ambiente na promoção ou inibição do desenvolvimento. Um dos objetivos do curso é aproximar os estudantes da realidade de crianças que apresentam algum tipo de dificuldade especial e muni-los de instrumentos que permitam intervir na situação. Não se trata de uma ação terapêutica, mas de uma intervenção no ambiente físico e humano de forma a ajudar a criança atingir seu potencial máximo de desenvolvimento.

Novamente, cada estudante elege uma criança para ser observada em vários aspectos de seu desenvolvimento e de sua história pessoal e redige um relatório expressando uma compreensão teórica da questão. O estágio deve ser realizado em estabelecimentos pré-escolares de subúrbios que atendam famílias imigrantes, ou em qualquer estabelecimento que atenda crianças com algum tipo de deficiência.

O quinto semestre oferece mais dois cursos obrigatórios: *Estudo especial* e *O papel profissional*, e um curso opcional, com tema variável, em geral relacionado às grandes áreas: psicologia e pedagogia, criatividade, comunicação e cultura.

9. O curso *Estudo especial* enfatiza o aspecto acadêmico da formação. Os alunos desenvolvem uma pequena pesquisa sobre um tópico específico, geralmente relacionado a algum aspecto do desenvolvimento infantil e do papel do professor. Aprendem, desse modo, noções básicas de metodologia de pesquisa: eleger um problema, definir métodos para obter informações, redigir texto e apresentar resultados.

10. *O papel profissional* focaliza as relações humanas em geral e o desenvolvimento do estudante enquanto um adulto que se depara com problemas, conflitos e desafios durante a prática profissional. O maior objetivo do curso é tornar os alunos conscientes de suas capacidades e

sentimentos e da extensão de seu papel profissional. Dá-se muita ênfase ao fato de o estudante ter em mente que sua responsabilidade não se limita à criança. Seu papel profissional também inclui: o respeito para com o outro, costumes, cultura e religião; o desenvolvimento de estratégias para trabalhar em grupo, solucionar problemas, responder profissionalmente aos desafios do dia-a-dia e às pressões externas; e ainda um bom relacionamento com as famílias enquanto parceiros especiais no processo educativo. O curso, além disso, trata dos regulamentos dos estabelecimentos, direitos e obrigações do profissional em relação às autoridades empregatícias. Observa-se também grande preocupação em informar devidamente os alunos sobre como proceder em casos de violência, abuso sexual, alcoolismo etc. e quais as diferentes instituições que tratam desses assuntos.

#### *Comentários gerais sobre o curso*

O conjunto dos cursos oferecidos procura dar conta de todos os níveis sistêmicos arrolados nesse trabalho, caracterizando uma abordagem claramente holística e interdisciplinar. O conteúdo temático, portanto, é abrangente, incluindo as múltiplas facetas que se relacionam ao cuidado e à educação infantil.

O curso incorpora os principais objetivos da política de cuidado e educação infantil: a ênfase na dupla função social e educacional, no desenvolvimento global da criança, sua inserção na sociedade, formação estética e cultural e apreciação do meio ambiente. A abrangência também se estende à atenção à faixa etária de 0 a 7 anos, refletindo a exigência de que professores habilitados devam trabalhar com todas as faixas etárias.

O conteúdo dos cursos evidencia a importância atribuída à formação pessoal e cultural do estudante enquanto pessoa que saiba lidar com sua profissão com maturidade, sem surpreender-se com os imprevistos do cotidiano, que saiba expressar-se em público, usar criatividade e estabelecer um bom relacionamento com as famílias, dominando os conhecimentos pertinentes a seu campo profissional.

O enfoque nos valores democráticos de justiça, solidariedade, igualdade e responsabilidade perpassa todos os cursos e reflete claramente a ênfase no desenvolvimento da competência social da criança. Nessa perspectiva, a diretora do Programa, Maelis Lohmander Karlsson<sup>7</sup>, comenta sobre sua inquietação a respeito da tendência internacional, mais voltada ao aspecto do ensino-aprendizagem, que parece se aproximar também da Suécia. Na sua opinião, uma maior ênfase nesse aspecto é importante, desde que não se deixem de fora as premissas da dimensão social, ou seja, do desenvolvimento de componentes sociais, que são cruciais, uma vez que se referem à “vida” e à “cidadania”. Aprender a se comunicar, a se conhecer, brincar, resolver conflitos, e fazer amigos, independente de nacionalidade, cor e condição social, são para a entrevistada, os componentes mais importantes da educação da criança pequena nos dias de hoje, pois se relacionam à sobrevivência das sociedades (p. 50).

Outro aspecto notável do curso é a ênfase na prática profissionalizante e a forma como é abordada pelo Programa. Ao todo, ocupa um terço do tempo total do curso, dividida em três períodos intercalados com conteúdos teóricos.

---

<sup>7</sup> Entrevista concedida a essa pesquisa, Gotemburgo (SUE), 1994. Maelis Lohmander Karlsson é diretora do Programa de Formação em Cuidado e Educação pré-escolar, vinculado ao Departamento de Educação da Universidade de Gotemburgo.

Cada período de estágio é realizado em um estabelecimento específico, com diferentes supervisores, de forma que, ao final, os estudantes tenham acumulado experiências em vários tipos de instituições, localizadas em centros ou subúrbios, com crianças provenientes de diferentes condições sócio-econômicas, culturais ou que apresentam dificuldades especiais.

Os estudantes também aprendem a trabalhar com diários e a elaborar relatórios, considerados instrumentos valiosos para a auto-avaliação e o exercício de reflexão sobre a prática.

Dois profissionais são centrais na formação do estudante para o trabalho prático: o professor de Metodologia e o supervisor, sendo o primeiro ligado ao Programa de formação e o segundo ao campo profissional.

O professor de Metodologia é em geral um profissional com grande experiência como professor e supervisor de pré-escola, tendo o papel fundamental de preparar os estudantes para a prática profissional. Tudo o que diga respeito a como trabalhar no ambiente pré-escolar - ou seja, como planejar o dia das crianças e as diferentes atividades, incluindo a roda, almoço e lanches, hora do descanso e da brincadeira livre, sessões da manhã, quando os pais chegam com suas crianças, cuidado das crianças, a brincadeira e o trabalho com temas, - é tratado por essa disciplina que, em geral, está intimamente ligada às disciplinas de Psicologia e à Pedagogia, funcionando, assim, como uma ponte que liga a teoria à prática. Até junho de 1993, cada professor de Metodologia tinha a incumbência de acompanhar um número estipulado de estudantes (em geral, dez ao ano) do primeiro ao último período de estágio.

O supervisor é um dos professores habilitados do quadro de pessoal da instituição encarregado de receber os estudantes para estágio. Sua função



é a de acompanhar e orientar, passo a passo, o desenvolvimento do estudante em determinado período da prática profissionalizante e fazer uma avaliação final, oral e escrita, de acordo com formulário fornecido pelo Programa.

Todo professor de pré-escola, ao se formar, pode ser um supervisor. Para isso, deve participar de um curso básico, que trata especialmente dessa função. O objetivo é desenvolver sua capacidade de travar diálogos ou conversas estruturadas com os estudantes, de forma a avaliar e dar um retorno consistente com o desempenho do aluno e com o que se espera da prática profissional.

Segundo Karlsson, ter supervisores como colaboradores é um sistema que funciona muito bem, sendo que uma das maiores vantagens é que não apenas os supervisores atualizam-se com os novos direcionamentos do programa e pesquisas na área, como o próprio Programa atualiza-se com o que acontece no campo profissional.

A universidade também oferece cursos de atualização para os profissionais, em geral, para mantê-los familiarizados com as novas diretrizes do Programa de Formação e aprimorar sua qualificação.

Outro aspecto que merece ser mencionado é o compromisso de divulgar pesquisas realizadas nessa área. Durante toda a extensão do Curso, pesquisadores de dentro ou fora do departamento são convidados a expor os resultados de suas pesquisas e discuti-los com os alunos.

### *Tendências atuais*

Conforme o exposto anteriormente, em primeiro de julho de 1993 a duração do programa de formação foi estendida para 3 anos e as diretrizes nacionais centralizadas deixaram de vigorar. A mudança básica

deu uma maior ênfase ao aspecto acadêmico do curso, acreditando ser este um passo decisivo para que o Programa se aproxime dos requisitos de um curso de nível universitário.

Na nova versão, o primeiro curso foi substituído por *Introdução à teoria científica*, que focaliza diferentes paradigmas científicos e perspectivas em pesquisas e introduz o estudante ao campo da pesquisa científica.

A estrutura geral do curso também mudou. Os primeiros dois anos são considerados básicos, reunindo os conhecimentos necessários para capacitar o estudante a ser um bom professor de pré-escola, ou seja: pedagogia social, psicologia e competência metodológica; desenvolvimento e aprendizagem, incluindo background sócio-cultural; papel da sociedade e dos estabelecimentos pré-escolares e centros recreativos. O terceiro ano oferece amplas possibilidades de aprofundamento, de acordo com os interesses e habilidades dos alunos. Nessa perspectiva, o novo programa amplia a oferta de cursos optativos, possibilitando ao estudante maior liberdade de escolha para se aprofundar em assuntos específicos, como teatro, música, arte criativa, ciência etc. e até programas de intercâmbio com outros países.

No conjunto, o novo plano de estudo é menos interdisciplinar. Isso significa que a quantidade de disciplinas que compõe cada curso é menor, apesar de manter a mesma abordagem holística e não atomista, introduzida desde 1978. Uma das razões para isso, apontada pela diretora do Programa, é o objetivo de aprofundar os assuntos arrolados, o que nem sempre é possível quando uma grande quantidade de disciplinas está reunida sob o mesmo tema, como é o caso de *Infância e desenvolvimento infantil I: Teoria*, que é ministrada por 7 disciplinas. No novo plano de estudo, esse curso foi dividido em dois cursos

distintos. O primeiro reúne apenas as disciplinas de Psicologia/Pedagogia e Metodologia e trata dos conhecimentos fundamentais sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil e da relação com a prática profissional com crianças, em estreita conexão com o curso *Atividade criativa*. O segundo aprofunda essas questões em relação a cada disciplina, como linguagem e literatura, artes etc. também as relacionando com a prática.

De modo geral, a nova reforma visa melhorar o nível de qualificação dos estudantes para que os novos professores de pré-escola possam desenvolver o trabalho profissional de forma mais consciente e estejam preparados para analisarem e avaliarem cada situação numa perspectiva teórica, ultrapassando o nível do descritivo.

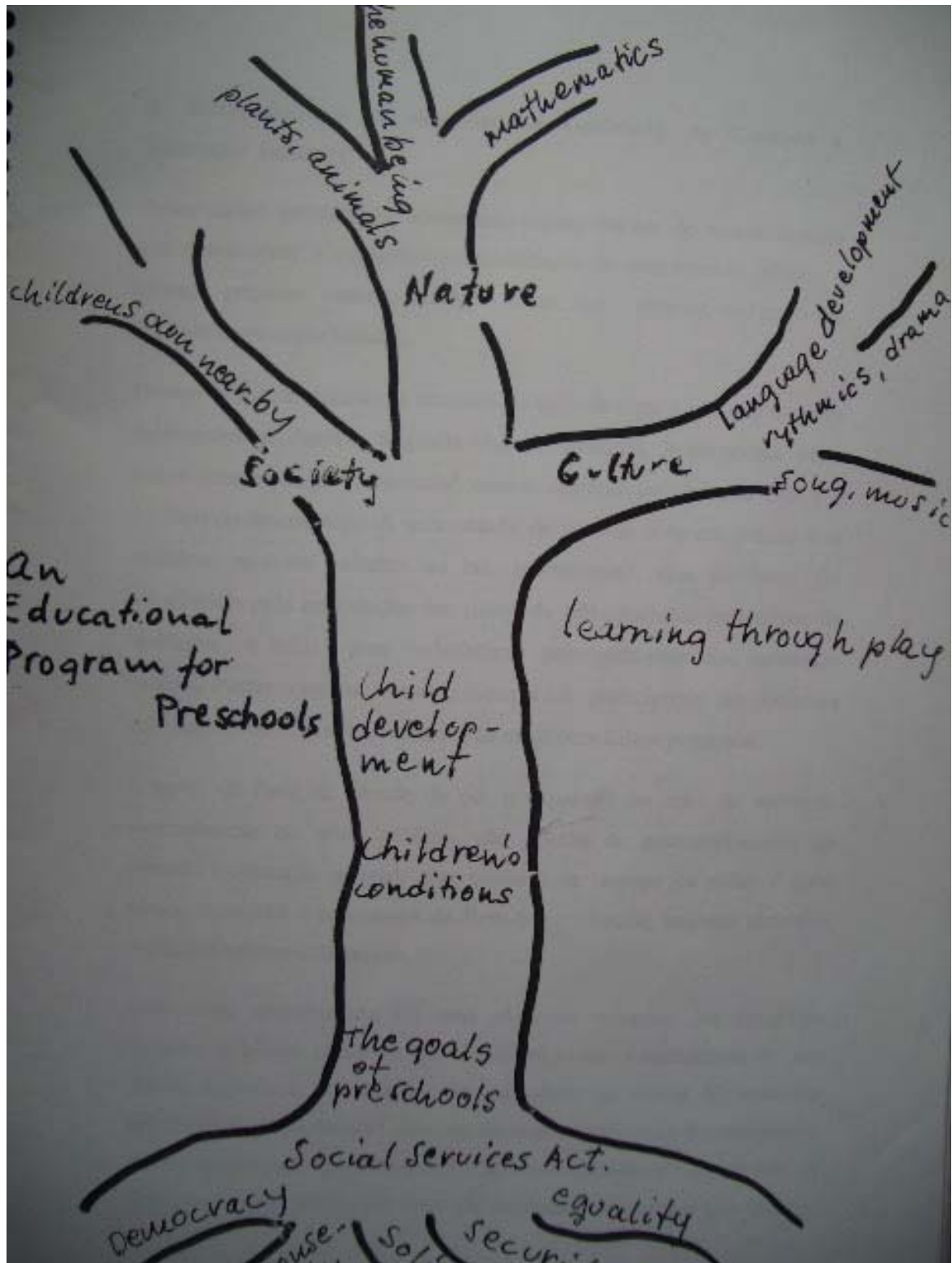
A maior ênfase no aprimoramento científico não implicou na diminuição da importância atribuída historicamente à prática profissionalizante. Ao contrário, observa-se, pelo teor do exame final, que está predominantemente relacionada à prática e não à teoria abstrata, pois conforme argumenta Karlsson , “trata-se de uma formação profissional e não de produzir pesquisadores” (p. 19).

Finalizamos esse tópico relativo à caracterização do atendimento à infância na Suécia com uma ilustração a nós cedida por uma professora de Metodologia, entrevistada para essa pesquisa, que elucida a coerência do sistema na perspectiva ecológica.

A árvore simboliza um sistema de atendimento infantil plantado em solo democrático, com valores voltados à igualdade, seguridade, solidariedade e responsabilidade.

Em sua base encontram-se os objetivos da educação infantil, a serem perseguidos, a partir de um amplo e profundo conhecimento das condições em que vive a criança e seus níveis de desenvolvimento e, ainda, da compreensão de que a brincadeira é a principal fonte de aprendizagem.

Nos seus ramos estão as áreas de maior interesse educacional: cultura, natureza e sociedade, que se subdividem em conteúdos específicos. No seu conjunto, promove o cuidado, a educação e o desenvolvimento global da criança, considerando a especificidade da infância e o contexto de rápida transformação geográfica, demográfica e ideológica em que está inserida.



## **2 Determinantes de um Sistema Unificado de Cuidado e Educação Infantil**

Nesse tópico procuramos identificar alguns fatores do *macrossistema* que conduziram à expansão e consolidação do atendimento público à criança pequena, caracterizando-o como um sistema unificado de cuidado e educação infantil.

Dentre os fatores causais, a escassez de mão-de-obra é um dos maiores determinantes. Após a Segunda Guerra Mundial, a economia sueca sofreu uma alteração substancial, com o aumento do custo de vida e o declínio do desemprego. A necessidade de mão-de-obra era grande e as mulheres estavam voltadas ao lar. Inicialmente, esse problema foi solucionado pela importação em massa de trabalhadores masculinos da Finlândia e Itália, para trabalharem principalmente nas indústrias pesadas. Posteriormente, houve o incentivo à participação das mulheres no mercado de trabalho, inclusive às mães com filhos pequenos.

A partir do final da década de 60, a expansão do setor de serviços, especialmente no setor público, não apenas de estabelecimentos de cuidado e educação infantil, mas também de centros de saúde e para idosos, vinculados ao sistema de Bem-Estar Social, também absorveu muita mão-de-obra feminina.

Outro fato determinante foi uma série de reformas na legislação familiar que teve início na década de 30, como consequência de um debate relativo a baixas taxas de natalidade na Suécia. Economistas alertavam que um baixo índice de nascimentos tornaria eventualmente difícil manter um apoio financeiro ao crescente número de idosos. O aumento surpreendente nas taxas de natalidade observadas nos últimos anos, de 1.59 em 1978, quando atinge o índice mais baixo, para 2.1 em

1992, pode ser efeito da política de apoio às famílias com filhos pequenos, comprometida em auxiliar os pais a conciliarem trabalho remunerado e responsabilidade familiar.

A estabilidade política também é outro fator importante que possibilitou a implantação e consolidação das políticas implantadas de proteção à infância e suas famílias. Com exceção dos períodos de 1976-1982 e 1991-1994, o Partido Social-Democrata manteve-se no poder durante as três décadas da vigência do programa de expansão do atendimento infantil na Suécia (Gunnarsson, 1994).

Entretanto, coloca-se uma questão: seriam essas razões suficientes para desencadear o desenvolvimento de programas de atendimento infantil de alta qualidade e atitudes necessárias a aceitação de formas extraparentais de cuidado da criança pequena?

Dentre as influências mediadoras, sugeridas no esquema de Cochran (ver Figura 2.1, p. 57), duas são destacadas como determinantes essenciais que conduziram a política sueca de cuidado e educação infantil a alcançar o *status* de sistema unificado. São elas: o modelo de Estado de Bem-Estar e a política de igualdade de gênero.

Antes de iniciar a explanação dessas influências, convém lembrar que na Suécia a Igreja tem tido impacto muito pequeno sobre a política e, em especial, sobre a política social e educacional.

Desde o tempo da Reforma luterana, a Igreja tornou-se completamente subordinada ao poder do Estado, com permissão de oferecer redes organizacionais e educacionais à corte, mas não de estabelecer uma organização caritativa independente. As congregações que organizavam creches e jardins-de-infância eram membros da Fundação Froebel Sueca

e não criavam suas próprias pré-escolas, como fazia o diácono luterano na Alemanha, por exemplo.

### ***2.1 O Estado de Bem-Estar***

Historicamente, o modelo sueco de Estado de Bem-Estar vincula-se ao Partido Social-Democrata, no poder (em coligações ou sozinho) desde 1932, exceto nos períodos já mencionados.

O governo Social-Democrata tem suas bases entre a classe trabalhadora, intelectuais e empregados do setor público. Muito de seu poder advém da associação com a Confederação Nacional dos Sindicatos Suecos (LO), que representa mais de 90% da classe trabalhadora sueca. O programa do partido combina compromisso social aos programas de bem-estar social e controle estatal da economia, ao mesmo tempo que encoraja crescimento e investimento do setor privado. O principal objetivo dos socialistas-democratas é manter o pleno emprego, promovendo o padrão de vida dos assalariados, instituir programas como fundos de salário e garantir a influência do trabalhador nas decisões administrativas, referidos pelos teóricos do partido como “democracia econômica”<sup>8</sup>.

De acordo com Olsson (s/d), o Estado de Bem-Estar que decolou na Suécia no início dos anos 60 já apresentava em muitos aspectos os princípios de igualdade e justiça social que o caracterizam.

Um século atrás, com cinco milhões de habitantes, a Suécia era um país pobre, mas relativamente igualitário dentre os países do norte europeu. Nessa época, aproximadamente um milhão de pessoas emigraram para os Estados Unidos. A nobreza era fraca, enquanto os magnatas financeiros e industriais não eram suficientemente fortes para dominar o

---

<sup>8</sup> TIME Magazine, SoftKey Multimedia, Inc., 1995



estado semifeudal. Os fazendeiros, juntamente com a classe trabalhadora emergente e o estrato médio urbano formavam coligações populares, lutando e negociando com as categorias mais abastadas que circundavam a ordem real. De acordo com o autor, alguns cientistas sociais atribuem à fraqueza da classe dominante a maior explicação para o sucesso do Estado de Bem-Estar sueco, pois a direita nunca esteve unida quando os movimentos populares mobilizaram apoio e entraram no cenário político no final do século XIX.

Após duas ou três décadas, o movimento popular tinha alcançado alguns de seus maiores objetivos: direitos civis, sociais e políticos, tais como liberdade de religião, de expressão, sufrágio universal, parlamentarismo e reconhecimento dos sindicatos como parceiros nas indústrias.

Muitas dessas liberdades civis foram alcançadas através do Estado que nunca foi considerado um inimigo definitivo dos movimentos populares, apesar de lutarem contra a burocracia. Mesmo no final do século XIX, a longa marcha através de instituições era vista pelos movimentos populares como um passo adiante.

Esses progressos constituem o pano de fundo da atual política social que teve início no começo do século, inspirada pelas demandas da classe trabalhadora, pelo liberalismo humanitário da classe média e pelo paternalismo da legislação social de Bismarck na vizinhança da Alemanha- Prussiana (op cit., p. 47).

Com o advento do capitalismo industrial, a questão social também alcançou a agenda política na Suécia. A assistência aos pobres, casas operárias, assim como a idéia de um bem-estar social paternalista nunca foram aceitos pelos movimentos populares, em particular os sindicatos, como meios apropriados para cuidar dos pobres, doentes,

necessitados e deficientes. Desse sólido posicionamento nasce o princípio de *universalismo*, como uma das principais características do Estado de Bem-Estar sueco.

Estruturalmente, o processo de transformar assistência aos pobres em política pública de Bem-Estar é atribuído à emergência de amplas forças sociais populares, constituídas de uma grande população de agricultores e de uma classe trabalhista crescente, e sua influência sobre o Estado e sociedade emergentes.

Os três elementos básicos que constituem o Estado de Bem-Estar sueco, amplo sistema de manutenção salarial, ampla oferta de serviços públicos e política de pleno emprego, foram fortalecidos e expandidos entre as décadas de 60 e 70, a despeito de forte onda internacional em direção contrária. Como uma reação à tendência do Estado de Bem-Estar tornar-se parte integrante do capitalismo avançado, o tema de uma desregulamentação estatal e a necessidade de um mercado eficiente, privatização e liberdade eram fortemente advogados pelo mundo ocidental na década de Margareth Thatcher e Ronald Reagan.

As principais áreas de intervenção estatal no bem-estar do cidadão são: saúde, educação, habitação e serviços sociais individuais aos idosos, atendimento às pessoas com deficiências e famílias com crianças. Todas elas expandiram-se consideravelmente nas décadas de 60 e 70.

Em 1980, os serviços de saúde representavam o item de maior despesa, possivelmente pelo fato do atendimento de saúde ser público. O segundo item era a educação, seguido pelos serviços sociais, onde se encontram os serviços de atendimento à criança pequena (Olsson, s/d, p. 53).

O programa de pleno emprego possibilita que a maioria das pessoas entre as idades de 20 a 60 anos participe da força de trabalho. Esse elemento é freqüentemente considerado a maior conquista do movimento trabalhista sueco, particularmente dentro do movimento sindical. O princípio subjacente é a ênfase na criação de empregos, que não pode se deixada ao jogo livre das forças de mercado.

Assim, o programa de pleno emprego é alcançado através de uma política de mercado de trabalho ativa e outras medidas seletivas, incluindo empréstimos a baixos juros da poupança pública, tais como fundos de pensão. Parte dessa política refere-se a tentativas deliberadas de integrar formalmente grupos que estão fora do mercado de trabalho. O considerável aumento na proporção de mulheres empregadas e o fortalecimento da situação das pessoas deficientes no mercado de trabalho são reflexos desse programa.

A ênfase nos programas de emprego em contraste com a política de seguro desemprego, predominante na maioria dos países da Europa, também tem uma longa tradição na Suécia (Stephens, 1996). Desde a reeleição dos Sociais-Democratas em 1936, a Federação das Empresas Suecas (SAF) abandonou a tentativa de derrotar o movimento trabalhista, iniciando negociações que culminaram num “compromisso histórico” de cooperação bilateral para gerar crescimento econômico. De acordo com o autor, o arranjo cooperativo pavimentou o caminho da paz trabalhista e, posteriormente, da centralização de uma barganha coletiva a nível nacional (p. 40).

Para ele, o sucesso eleitoral da Social-Democracia sueca indica claramente o amplo e difundido apoio da sociedade a esse modelo de Estado de Bem-Estar. Nos dois períodos em que o gabinete foi ocupado

pelos conservadores, uma linha claramente neoliberal foi fixada. Privatização do seguro saúde, contribuições para seguro desemprego, uma política de força de trabalho deliberadamente orientada ao mercado e competição em áreas não lucrativas, tais como atendimento infantil e serviços de saúde, eram alguns desses elementos.

Na opinião do autor, existe uma forte associação, por parte da opinião pública, que o Estado de Bem-Estar adotado pelo governo social-democracia possui a capacidade, única e efetiva, de instituir simultaneamente reformas sociais e administrar a economia. Em ocasiões que falhou nesse empreendimento, perdeu a eleição. Mas até agora os fatos não mostraram que a oposição soube administrar melhor as crises que acometeram e têm acometido o país.

## ***2.2 Igualdade de gênero***

Uma política oficial de igualdade de gênero (*jämställdhet*) clamando para a igualdade entre os sexos no trabalho e no exercício da maternidade/paternidade existe na Suécia há quase trinta anos. O marco histórico é o ano de 1968, quando o governo sueco submeteu às Nações Unidas um relatório sobre a situação das mulheres, apresentando uma visão radical sobre os papéis de gênero e advogando a abolição das esferas que separam homens e mulheres. Nenhum outro governo foi tão longe em estipular que homens e mulheres são igualmente responsáveis pelo apoio econômico, cuidado e supervisão das crianças, apesar dessa iniciativa ter sido seguida posteriormente por outros países nórdicos (Haas, 1993).

A responsabilidade pelo programa de igualdade de gênero fica a cargo do Ministério dos Assuntos do Serviço Civil, através da Divisão de Assuntos de Igualdade e do Conselho sobre Questões de Igualdade, representado por organizações de mulheres, partidos políticos, empresas e organizações trabalhistas. Desde 1980, todos os ministérios do governo são solicitados, por lei, a ponderar os aspectos da política relativos à igualdade entre homens e mulheres, nas áreas sob suas jurisdições (Wernersson, 1991).

*Programas e medidas destinadas a trazer à tona a igualdade*

Várias leis e programas foram desenvolvidos na linha da política oficial de igualdade de gênero, designados a proporcionar melhorias nas oportunidades de trabalho para mulheres, promover a participação paterna no cuidado infantil, ajudar ambos os pais a conciliarem trabalho e papel familiar, enfim, promover mudanças de atitudes entre cidadãos.

As iniciativas mais importantes para aumentar a qualificação e o interesse pelas mulheres nos empregos incluem: a remoção de legislação de proteção que limita o acesso de mulheres a determinados trabalhos e o conseqüente aumento de oportunidades para trabalhos não tradicionais; uma reforma tributária, cujo pagamento do imposto recai sobre os indivíduos ao invés dos casais; e, uma lei de 1990, banindo a discriminação no trabalho (Haas, 1993).

Dentre os programas destinados a encorajar os homens a assumirem maiores responsabilidades no cuidado infantil, destacam-se: a reforma dos programas de pré-natal, parto e educação de pais, o que incluiu a participação dos homens; o programa de licença paternidade, por ocasião do nascimento do bebê, que atribui aos homens o direito a dez dias de licença remunerada do trabalho com a finalidade explícita de

cuidar das responsabilidades familiares; o programa de licença parental, que oferece o direito de escolha aos membros do casal de afastarem-se do trabalho para o cuidado infantil; e uma série de programas subsidiados pelo governo, deliberadamente destinados a encorajar mudanças de atitudes nos homens, especialmente no que se refere ao cuidado infantil.

Outra medida tomada em favor da igualdade entre os sexos foi a reforma no sistema escolar. Desde os anos 60, a política sueca vem sublinhando a importância de mudar o conteúdo da educação escolar para que as escolas tomassem parte ativa na luta pela igualdade de gênero. O currículo nacional de 1969 afirmava explicitamente que: “o conteúdo educacional deveria ser idêntico para meninas e meninos; os estudantes deveriam ser encorajados a fazer escolhas ocupacionais e educacionais não-tradicionais; a escola compulsória deveria ser um exemplo de boa prática, mostrando que é possível tratar os membros de ambos os sexos de forma justa e igual; as origens históricas dos papéis sexuais tradicionais deveriam ser destacadas e a prática atual debatida e criticada” (Wernersson, 1991, p. 174).

A tradição de luta organizada, por parte das mulheres, por igualdade de oportunidades entre homens e mulheres e a forma peculiar de participação feminina na atividade política do país são os maiores determinantes apontados para o sucesso do programa de igualdade de gênero na Suécia (Haas, 1993; Hägglund<sup>9</sup>). A tradição de luta pela igualdade de oportunidades entre os sexos é bastante antiga no país. Em 1845, as mulheres conquistam direitos iguais em relação à herança; em 1870, iniciam a luta pela igualdade de oportunidades à educação; em

---

<sup>9</sup> Entrevista concedida a essa pesquisa, Gotemburgo, 1994. Solveig Hägglund é diretora do Programa de pós-graduação do Departamento de Educação da Universidade de Gotemburgo.

1919, conquistam o direito ao voto; e, em 1921 conquistam igualdade no código de casamento. Nesse mesmo ano, a Suécia é contemplada com a primeira mulher no parlamento.

Desde os anos 70, as mulheres ocupam pelo menos um terço dos postos de gabinete e parlamento, o que representa uma das mais altas taxas de representação política feminina no mundo. Essas mulheres fazem uso desse acesso político para advogar a participação igual de homens e mulheres no trabalho e cuidado infantil. Além disso, esse sistema de representação proporcional conduz a uma corrida considerável dos partidos por votos, o que afeta as políticas de gênero. Para atrair novas adesões muitos partidos têm levantado a bandeira de igualdade entre homens e mulheres no trabalho e no lar e apoiado programas que incentivem a igualdade de gênero.

A valorização do bem-estar das crianças e a proteção aos seus direitos são muito importantes na Suécia, constituindo outro aspecto da atmosfera ideológica favorável à política de gênero (Haas, 1993; Lassbo, 1995a). Desde 1882, a exploração de crianças no trabalho foi reduzida por lei e hoje o trabalho infantil é considerado crime. As crianças são protegidas contra qualquer forma de violência física ou punição desde os anos 50, nas escolas, e a partir de 1979, em suas casas (Lassbo, 1995a).

Desde 1970, um dos direitos básicos das crianças tem sido a oportunidade de ter relações próximas com seus pais e mães. Em 1983, a custódia conjunta das crianças tornou-se regra no divórcio com a finalidade de ajudar os pais a manterem ligações com seus filhos. Em anos recentes, um dos argumentos utilizados para estender os benefícios da licença parental aos pais e expandir esse programa é que as crianças necessitam contato intenso com ambos, desde cedo (Haas, 1993).

Outro importante aspecto que evidencia a valorização da criança diz respeito à assistência gratuita à saúde, que começa antes do nascimento. Pais e mães participam de cursos durante a gravidez e as mães grávidas recebem supervisão em clínicas especiais de maternidade. Após o nascimento, mães e bebês recebem supervisão de clínicas pediátricas e as crianças são atendidas continuamente, até a idade escolar, com programas de vacinação e controle de saúde. O programa de educação sexual nas escolas e os conselhos sexuais designados à orientação de jovens também são dignos de nota, resultando em uma taxa bastante baixa de gravidez e aborto entre adolescentes.

Outro aspecto favorável à igualdade de gênero refere-se à ausência (ou inexpressividade) de organizações que promovem os papéis tradicionais para homens e mulheres (Haas, 1993). Os sentimentos religiosos não são fortes na Suécia, como acontece em algumas sociedades, onde o clima religioso e as organizações de base religiosa servem como sustentáculos de tradições e impedimentos à igualdade de gênero.

#### *Conquistas, desafios e barreiras*

O programa sueco de igualdade entre os sexos tem um aspecto tanto qualitativo quanto quantitativo. “O aspecto quantitativo implica numa distribuição eqüitativa de mulheres e homens em todas as áreas da sociedade, tais como educação, trabalho, atividades recreativas e posições de poder. Distribuição eqüitativa, nesse contexto, refere-se a grupos compostos de mulheres e homens numa proporção de 40%-60%, ou mesmo mais próximos 50%-50%. Se a mulher constitui mais que 60% de um grupo, este é dominado por mulheres. Se existem mais de 60% de homens em um grupo, este é dominado por homens” (Suécia, 1990).



Apesar da Suécia estar à frente dos demais países europeus no que tange à mudança de atitudes e papéis nas relações de gênero, ainda há muito a ser feito para que esse objetivo torne-se realidade em todas as áreas.

A presença efetiva de homens e mulheres no mercado de trabalho é um dos reflexos mais significativos da mudança ideológica rumo à igualdade entre os sexos. Conforme pode ser visto na Tabela 5.4, em 1989, 90% da população masculina e 85 % da feminina entre 20 e 64 anos participavam do mercado de trabalho.

**Tabela 5.4 Distribuição da presença de homens e mulheres (20 a 64 anos) na força de trabalho (FT), segundo o regime de trabalho (%), Suécia, 1970, 1985 e 1989**

PRESENÇA NA FT		1970*	1985*	1989*
Homens	Total na FT	85	84	90
	Tempo integral (35h ou mais)	79	78	84
	Tempo parcial (20-34h)	6	6	6
Mulheres	Total na FT	50	78	85
	Tempo integral	38	35	49
	Tempo parcial	12	43	35

Fonte: \* Gunnarsson, 1994, p. 145; \*\*Suécia, 1990, p. 40-41

A presença de crianças em idade pré-escolar tem pouco efeito sobre a participação da força de trabalho feminina, que conta com 86% de mulheres com filhos abaixo de 7 anos (Haas, 1993).

A despeito desse indubitável progresso em termos quantitativos, a distribuição da força de trabalho entre os diversos setores é substancialmente desigual entre os sexos. As mulheres ainda estão

empregadas em um setor mais restrito do mercado de trabalho, onde diferenças salariais e de horas trabalhadas prevalecem, apesar de não serem tão grandes quanto as encontradas em outros países da Comunidade Européia (ver EC Childcare Network, 1988 e 1996). O trabalho feminino tem-se concentrado no setor de serviços públicos, conectado com áreas de saúde, Bem-Estar, educação pré-escolar e primária, cultura, e, em menor proporção, nas indústrias e setores econômicos e tecnológicos (Wernersson, 1991).

Em 1989, das 85% das mulheres suecas participando da força de trabalho, 49% trabalhavam em regime integral e 35% em regime parcial (de 20 a 34 horas semanais). Comparativamente às mulheres, a participação de homens na força de trabalho é muito mais estável. Apesar do trabalho em tempo parcial ser mais representado pelas mulheres, comparativamente aos homens, observando-se para estes uma taxa estável de 6% desde os anos 70, é principalmente no regime de tempo integral que ocorre um aumento na atividade feminina na década de 80 (Suécia, 1990). Contudo, essa lacuna encontrada na extensão do tempo de trabalho sugere que a discriminação sexual no trabalho remunerado e doméstico ainda persiste. Dados de 1987 revelam que, em média, a jornada de trabalho semanal das mães com filhos em idade pré-escolar, em uma família onde ambos os pais trabalham, é de 29.2 horas, comparadas com a média de 42.5 horas dos pais (Haas, 1993).

Apesar do direito a uma jornada de trabalho de 30 horas semanais, por parte de pais e mães com filhos em idade pré-escolar vigorar desde 1979, ele tem sido usufruído quase que exclusivamente por mulheres. Empresas e agências públicas têm desenvolvido deliberadamente trabalho de meio período para mulheres, como forma de estimulá-las a participarem da força de trabalho. Entretanto, as horas de trabalho dos

homens não foram reestruturadas para permitir-lhes participar mais ativamente no cuidado infantil (Haas, 1993).

A representação de mulheres em tomadas de decisões e conselhos consultivos tem crescido substancialmente nos últimos 15 anos. Após as eleições de 1988, 38% dos membros que compunham o Parlamento Sueco eram formados por mulheres, representando um aumento de 10% em relação às eleições de 1982. A proporção de mulheres nos comitês parlamentares também aumentou durante a década de 80, de 26% em 1983 para 35% em 1989 (Suécia, 1990).

Em relação ao outro componente do programa de igualdade de gênero, a participação igual no cuidado infantil por parte de mães e pais, os dados também apontam progressos e limites. Embora a utilização dos benefícios na licença parental por parte dos pais suecos seja maior que a encontrada em outros países nórdicos, onde tais benefícios também são disponíveis, lacunas na igualdade ainda são evidenciadas (Haas, 1993).

O usufruto da licença parental para cuidar do filho/a durante o primeiro ano de vida é substancialmente maior entre as mulheres que homens. Contudo, estatísticas apontam que a média nacional de pais usufruem da licença parental aumentou 44% entre 1984 e 1990. De acordo com Gunnarsson (1994), um em cada quatro pais que usufrui a licença parental durante o primeiro ano de vida de seu bebê, permanecendo em casa por um ou dois meses para cuidar dele.

Quanto à utilização da licença paternidade, os índices são mais altos. No final da década de 80 cerca de 85% dos pais usufruíam os dez dias disponíveis por ocasião do nascimento do bebê. Além disso, os pais se utilizavam um terço dos dias designados ao cuidado de crianças doentes e ao contato com creches e escolas.

Esses índices refletem mudanças na concepção do papel masculino relativo ao cuidado infantil, como resultado dos esforços governamentais. Convém lembrar que campanhas foram lançadas para convencer os pais que usufruir licença é uma atitude correta (Haas, 1993).

Quanto à divisão de tarefas no lar, pesquisas recentes mostram que os homens têm aumentado sua participação no trabalho doméstico, especialmente no que se refere ao cuidado com filhos e cozinha (Haas, 1993; Lassbo, 1995b).

### *Barreiras ao êxito da igualdade na Suécia*

Sem sombra de dúvida, o fenômeno da igualdade entre os sexos tem atingido a sociedade sueca em várias áreas. Mas isso não significa que deixe de estar ameaçado por forças antagônicas que impedem o progresso em relação ao objetivo de homens e mulheres compartilharem igualmente os papéis de “ganha pão” e cuidado infantil.

De acordo com Haas (1993) uma das forças mais poderosas atuando nesse sentido é a economia de mercado, por estar historicamente estruturada de forma a reproduzir o poder e a autoridade masculinos no trabalho, assim como a divisão de gênero dentro da família.

Parafraseando o sociólogo Joan Acker, as organizações trabalhistas estão baseadas na noção de que os trabalhadores não deveriam ter “outros imperativos de existência que aquele impingido sobre o trabalho”, como o cuidado infantil ou uma companheira que também tenha um trabalho (cf. Haas, 1993, p. 258). Historicamente, o protótipo de bom trabalhador era aquele cuja vida poderia centrar-se num trabalho integral e permanente, com as necessidades pessoais e as

das crianças sendo cuidadas por outros (mulheres e familiares). Obviamente, nesse sistema, esses trabalhadores (tipicamente masculinos) são recompensados com maiores oportunidades de carreira e salário, enquanto as trabalhadoras não são tão abençoadas.

Para a autora, futuros progressos em relação à igualdade de gênero requerem uma reestruturação mais radical das instituições sociais extrafamiliares, ou seja, o compromisso ideológico de se eliminar o caráter discriminatório no mercado de trabalho.

Enquanto os programas destinados a ajudar os trabalhadores a combinar trabalho e família (como licença parental, dispensa no trabalho para o cuidado de crianças doentes, trabalho em meio período) forem utilizados predominantemente por mulheres e persistirem diferenças salariais e no tempo de trabalho entre os sexos, prevalecerá o “sintoma” de que as responsabilidades domésticas não são assumidas pelos trabalhadores masculinos tão seriamente quanto o são pelas mulheres.

Até o presente discutimos sobre os fatores que conduziram à expansão do atendimento e nortearam o desenvolvimento de uma política de caráter público e universalista, destinada a todas as crianças e famílias que assim desejarem. Vimos que a tradição de luta por igualdade social e justa distribuição de recursos, associada à mudança ideológica em direção à igualdade de gênero - pressionada pela intensa atuação organizada de mulheres - constituem determinantes decisivos na orientação das decisões políticas rumo à expansão e consolidação do sistema de cuidado e educação infantil.

Os partidos políticos que apoiaram a expansão do sistema público de atendimento à infância, em geral, concordavam que os serviços

oferecidos poderiam ser benéficos a todas as crianças, incluindo aquelas menores de 3 anos e que a igualdade de direitos e responsabilidade entre homens e mulheres necessitava da expansão do atendimento de cuidado e educação infantil (Broberg, 1989).

A LO (Confederação dos Sindicatos Suecos), os partidos Social-Democrata, Liberal e Comunista, todos viam na expansão da rede pública de creches a condição mais importante para a igualdade entre homens e mulheres.

*A creche é de importância decisiva para a igualdade entre homens e mulheres... Os fundamentos da igualdade são colocados na vida trabalhista. Um bom atendimento de creche é um pré-requisito para ambos, homens e mulheres, serem capazes de lucrar na vida em igualdade de condições (LO 1987, p.3, cf. Broberg, 1989, p. I:29).*

O programa abrangente de atendimento à infância, que se expandiu nos últimos 30 anos, foi acompanhado de um conjunto de reformas na política familiar, que tem sido discutido por políticos, administradores e pais.

O atendimento infantil na Suécia de hoje significa, predominantemente, período integral, um reconhecimento das necessidades familiares e uma responsabilidade compartilhada com o Estado. Também significa uma mudança de postura em relação ao cuidado da criança fora do lar, em consonância com mudanças nos papéis sexuais dentro da família. Os serviços de cuidado e educação da criança não são destinados apenas às famílias com necessidades especiais; são intencionados e oferecidos para todas as famílias e crianças, independentemente de seu nível sócio-econômico ou necessidades especiais. Não pretendem substituir o papel da família, mas apoiar e ajudar os pais a construírem um bom ambiente

para seus filhos. A idéia básica é a de que os pais têm a responsabilidade primária pela criança, mas é dever da sociedade proporcionar serviços complementares àqueles providos pelos pais (Anderson & Sandqvist, 1982).

Mas será que essas duas influências mediadoras são suficientes para assegurar um atendimento de qualidade, garantindo uma transição tranqüila entre um sistema de serviços ao pré-escolar tradicionalmente oferecido em tempo parcial, para outro, em que o tempo integral passa a ser predominante?

Para refletir sobre essa questão sugerimos a inclusão de uma terceira influência, considerada tão importante quanto as demais, que se refere à tradição da educação infantil e o papel das escolas de formação de professores de educação infantil.

### ***2.3 A tradição da educação infantil***

A tradição froebeliana teve grande influência sobre a definição das diretrizes programáticas do atual sistema sueco de cuidado e educação infantil. Suas principais razões encontram-se no contexto do movimento do jardim-de-infância sueco do final do século 19, que desencadeia o desenvolvimento conjunto de jardins-de-infância e escolas de formação de professoras. O denominador comum é Friedrich Froebel (1782-1852), inspirador do Movimento do Jardim-de-infância, que, após 1850, espalhou-se tanto para países de língua germânica quanto inglesa e, mais tarde, também para a Escandinávia.

*Friedrich Froebel*

O pensamento de Froebel é parcialmente inspirado no romantismo filosófico germânico. Para ele, todo o desenvolvimento era uma questão de mediação entre opostos: mais e menos, dia e noite, feminino e masculino, positivo e negativo. Essa idéia está freqüentemente expressa em seus escritos sobre a Lei Esférica (Koch, 1985). Froebel acreditava que a natureza e o homem provinham da mesma fonte e, portanto, deveriam ser governados pelas mesmas leis. Assim como a natureza é a mediadora entre o homem e Deus, também o espírito<sup>10</sup> medeia a vida interior e exterior do homem. As leis da natureza são as leis da vida, e as leis da vida são também as leis da educação, pois existe unidade em todas as coisas.

Para Froebel a criança é um todo orgânico que se desenvolve através da atividade criativa, de acordo com leis naturais; o indivíduo é uma parte orgânica da sociedade e o universo é um todo orgânico, do qual todos os organismos secundários são membros.

A busca de uma forma de viver em harmonia consigo mesmo, Deus e a sociedade reflete-se nas obras de vários pensadores da época. Filósofos transcendentais germânicos do século XIX, como Fichte, Schelling, Hegel e Krause haviam criado sistemas filosóficos que incluíam Deus, a natureza, o homem, o Todo e reconciliavam as artes, a lei, a moralidade, as ciências como tendo uma mesma fonte e um mesmo fundamento. Hegel (1770-1831) referia-se a isso como o Espírito Absoluto, a Vontade.

Liebschner (1991) lembra como os músicos, poetas, cientistas e filósofos da época estavam todos ocupados em demonstrar como as coisas estão

---

<sup>10</sup> Convém observar que o termo “espírito” tem uma conotação mais próxima de mente que de alma, sendo freqüentemente encontrado na literatura psicológica, até recentemente, especialmente nos escritos de Henry Wallon. Provavelmente, indique uma concepção de mente não dissociada do corpo.



interrelacionadas, em contraste com o sistema de ensino, que “de nenhuma forma indicava um todo unificado” (p. 9). Não apenas o conhecimento estava separado em diferentes departamentos, como também a escola estava separada da vida. A busca de unidade em todas as coisas e, em especial, entre a escola e a vida, constitui a linha mestra perseguida por Froebel, em sua trajetória dentro da educação.

De acordo com Alberto Merani (1969), diferentemente de Rousseau (1712-78) e Pestalozzi (1746-1827), Froebel não é um pedagogo intuitivo; as utopias do iluminismo têm pouca ressonância em seu pensamento. Vive no foco da grande renovação filosófica que ocorre na Alemanha do século XVIII, tendo Hegel, Fichte, Feuerbach, Herbart como contemporâneos e compatriotas. É especialmente influenciado por Juan Herbart (1776-1841), filósofo e psicólogo que conserva lugar privilegiado entre os contemporâneos de Kant. É dele que Froebel recebe o conceito de psicologia, considerando a educação, pela primeira vez na história, como “um fato concreto que se realiza com um ser concreto - a criança” (p. 35-6).

Para o autor, a pedagogia de Froebel é conseqüente, em todos os aspectos, com a sua filosofia do homem e da sociedade. “É um sistema. A criança não é boa nem má, é um ser em formação e em desenvolvimento espontâneos; por conseguinte, a pedagogia deve fundamentalmente ter em conta este aspecto”. É nessa perspectiva que o aspecto central da educação para Froebel é o desenvolvimento da criança e não suas necessidades, como era para Pestalozzi. A criança revela sua espontaneidade no jogo, concebido como a primeira manifestação humana da capacidade de trabalho; por conseguinte, a educação deve graduar-se num ritmo tal que realiza a transição do jogo ao trabalho sem passos bruscos. Além disso, “a criança está chamada a realizar-se na vida

que é atual e o ensino deve assentar-se na observação contínua da criança, que é atualidade vivente, e da sociedade, que é atualidade permanente” (Merani, 1969, p. 36).

Merani chama a atenção para a diferença de enfoque entre Froebel e Pestalozzi, que na sua visão, culminou em orientações teóricas e práticas bastante distintas. A preocupação pedagógica de Pestalozzi é a família, sendo a família patriarcal “a única que concebe e aceita como tal desde sempre e para sempre”. Conseqüentemente, seu fundamento pedagógico é a educação formal de todo o homem, “centrada no espírito da família e do amor materno”. O autor lembra que esse argumento é retomado por Bowlby quase 150 anos depois, quando, em sua “Informação à Unesco”, reafirma que “a presença da mãe, ainda que seja na mais completa miséria, beneficia mais o desenvolvimento da criança do que a sua ausência na melhor das instituições” (op. cit., p. 35).

A prática pedagógica de Pestalozzi é voltada às crianças pobres e abandonadas. O intuito é reconstruir o núcleo familiar, curando-as da miséria. Seu projeto educacional também visa preparar as crianças prematuramente para o trabalho. Assim, educa os filhos de operários, transformando o trabalho em aspecto educativo da escola. Merani também lembra o alcance social desse enfoque, “mais do que Pestalozzi jamais suspeitou”, quando “a educação para o trabalho” é justificada pela revolução industrial para arrastar as crianças para as fábricas com jornadas de 14 a 16 horas diárias (op. cit., p. 35).

Contrariamente às idéias de Pestalozzi, Froebel aceita a humanidade tal como se apresenta com suas hierarquias, injustiças e desigualdades. Porém, “concebe o homem como potencialmente igual em capacidades durante a infância”, atribuindo à sociedade o dever de oferecer

“possibilidades educativas com base comum, semelhante para todos” (p. 36).

É nessa perspectiva que o autor atribui a Froebel o nascimento da educação pré-escolar. Com a criação do jardim-de-infância, pela primeira vez, “desde que se concebera a necessidade de escolarizar a criança”, nega-se à família competência para a etapa de educação anterior à escola (p. 37).

A prática pedagógica de Froebel aspira fomentar na criança o desejo de atividade e de criação, mediante jogos graduados que procuram levar em conta o seu desenvolvimento espiritual. É com essa motivação que funda o primeiro jardim-de infância em Blakenburg, em 1840, lançando as coordenadas de um projeto educacional que rapidamente se espalharia por todo o planeta.

Partindo de cuidadosas e detalhadas observações de crianças, Froebel estabeleceu as fundações da educação pré-escolar, que estão longe de serem consideradas ultrapassadas. Notando a sua proximidade com as teorias psicogenéticas, mencionaremos alguns de seus aspectos, tendo como apoio a obra de Liebschner (1991).

Froebel estava consciente de que a posse física de um objeto por uma criança precede seu entendimento mental de tal objeto; que o movimento é a base para a atividade mental; que a habilidade de fazer comparações e chegar a conclusões conduz ao pensamento lógico; que a habilidade de recontar uma história precede o domínio bem sucedido da habilidade de ler; que desenhar precede escrever. Reconheceu intuitivamente a importância da noção, tão familiar à moderna psicologia infantil, de que a representação dos objetos e a experiência são vitais ao próprio entendimento deles.

De acordo com Liebschner (1991), Froebel passou seis meses buscando uma palavra que pudesse descrever apuradamente esse novo estabelecimento para a educação da criança pequena. “Certamente não poderia ser chamada ‘uma escola’, porque escolarizar implicava ensinar e isso envolvia um método pelo qual conhecimento é obtido de fora. Mas antes que uma pessoa possa aceitar o conhecimento de outros, ela tem que estar de posse de algum conhecimento de si própria, dentro do qual possa tecer esse novo conhecimento”. Essa nova instituição teria que prover um ambiente onde as crianças se sentissem seguras o suficiente para experimentar e combinar sua vida interior com as demandas do mundo exterior, onde existissem oportunidades para as crianças experimentarem através da brincadeira em áreas ainda não conhecidas, mas vagamente imaginadas. Tal ambiente previsível e protegido era como um viveiro (*nursery*), onde o jardineiro cuida de suas plantas, provê-lhes de ar e água, e as move para o sol, de forma que possam crescer e florescer. Iria ser um jardim para crianças, um "*Jardim-de-infância*" (p. 15).

Esse estabelecimento deveria ser localizado no centro do vilarejo, para que os pais pudessem levar e buscar seus filhos facilmente e também participarem dos jogos e atividades ali realizadas, de forma a entender como trabalhar e brincar com suas crianças em casa. A área física deveria ser ampla o suficiente para conter um jardim, no qual cada criança cuidaria de um pequeno pedaço de terra, onde pudesse semear, capinar, colher e observar os efeitos das estações. Viveiro de flores e horta também eram previstos no jardim, os quais seriam cuidados por todas as crianças e cuja produção beneficiaria toda a comunidade. O cultivo dos jardins tinha uma finalidade de desenvolvimento tanto intelectual quanto social. Criaria situações que poderiam ajudar as crianças a adquirirem

conhecimento básico em ciências naturais, assim como aprenderem a cooperar.

O Jardim-de-infância de Blankenburg atendia de 30 a 50 crianças, de 1 a 7 anos, de diferentes classes sociais da região. Também recebia crianças mais velhas, freqüentemente os irmãos de pré-escolares, que permaneciam parte do tempo depois da escola. Era aberto das 6h da manhã às 7h da noite, diariamente. As crianças traziam seus próprios lanches, os quais eram coletados e redistribuídos de forma a proporcionar que as crianças de ricos e pobres tivessem a chance de experimentar e desfrutar da comida dos outros.

Ao chegarem, as crianças eram recepcionadas com um caixa, contendo um mesmo número de pequenos blocos de madeira, como um dos Dons. Eram encorajadas a expressar com esses blocos o que tivessem em mente. Se alguma delas produzia uma construção particularmente interessante, as outras eram convidadas a olhar para essa construção, discuti-la e reconstruí-la, com as alterações sugeridas nas discussões. Froebel evitava o ensino de números, poemas, canções e mesmo histórias que não estivesse relacionado com as atividades livres com as quais as crianças iniciavam o dia. Também era relutante em deixar as crianças inativas por muito tempo. Assim, propunha que atividades de construções individuais fossem seguidas por tarefas orientadas e sugeridas pelas professoras; que períodos de atividades sentadas fossem intercalados com atividades de dança e jogos de movimento.

Acima de tudo, o jardim-de-infância oferecia tempo para exploração, experimentação e verificação. Uma criança que colhia flores e então as plantava na terra, seguida de um tempo para observá-las murcharem, era confrontada com um problema genuíno. Froebel acreditava que a

formulação apropriada do problema era essencial antes que uma solução pudesse ser alcançada. Os Dons também haviam sido designados com a idéia de encorajar as atividades de solução de problemas.

A idéia básica subjacente aos Dons de Froebel é a tentativa de prover as crianças com objetos tridimensionais, com os quais pudessem descobrir e dominar as leis da natureza por si sós, através da atividade criativa. Eram objetos destinados a ajudar as crianças a aprenderem como brincar, pois, “acima de tudo, brincar não é ‘natural’ como comumente se acreditava, mas tinha que ser aprendido como qualquer outra atividade humana” (op. cit., p.17). Cada Dom era apresentado e utilizado pela criança com diferentes finalidades: para representar objetos e situações conforme experimentados na vida da criança, de forma que ao lembrarem desses eventos e objetos, também refletissem sobre eles (Formas de Vida); para demonstrar princípios científicos, tais como: noções de tempo, espaço, causalidade e número, ou relações entre passado, presente e futuro, ou movimento, velocidade e impacto, ou mesmo relações geométricas de linhas, superfícies e sólidos (Formas de Conhecimento); e, por último, para desenvolver a consciência estética na criança, através da criação de padrões e formas de beleza (Formas de Beleza).

De forma geral, os Dons foram projetados a encorajar e desenvolver o poder criativo na criança e, ao fazer isso, Froebel coloca na “investigação do que ainda não é conhecido” a ênfase de seus objetivos educacionais (op. cit., p. 77).

Froebel era ciente de que os Dons não cobriam o primeiro ano de desenvolvimento da criança, “o tempo em que a criança experimenta seu mundo primariamente através de seus movimentos e sentidos” (p. 17).

Assim, seu projeto educacional incluiu a publicação de *The mothers Song Book*, que consistia de 50 cantigas e jogos de dedos (*finger games*), que deveriam ser realizados pelas mães com seus bebês em seus braços.

Aqui é importante refletir que a ênfase atribuída à mãe como educadora de seu filho no primeiro ano, não significa que a educação da criança pequena devesse ocorrer em casa. Tampouco se associa à idéia de “vocação” natural da mulher, como atributo de sua condição feminina. Novamente, o argumento está baseado no desenvolvimento da criança e na formação daquele que cuida dela e a educa. Considerando que “as primeiras impressões da criança também são as que mais perduram”, aquele/a que cuida dela, tem que estar ciente disso (p. 11). A mãe, sendo a pessoa mais importante na vida da criança, como o era na época, deve, por essa razão, ser educada de acordo.

Assim, Froebel cria organizações de mulheres, em cujos encontros semanais discutiam o desenvolvimento das crianças, ouviam palestras e disseminavam a literatura educacional por ele produzida. O objetivo era munir os pais de conhecimento para saberem como lidar com suas crianças em casa, assim como garantir o acesso delas aos jardins-de-infância durante todo o dia para observar as professoras no trabalho. Os pais também eram encorajados a participarem nos jogos e brincadeiras realizados com os Dons. A participação dos pais era tão estimulada, que na área livre, em geral, havia bancos especialmente reservados “para pais e amigos das crianças” (p. 11). Educação, assim, era uma aventura conjunta entre pais e professores, caracterizando um outro componente da busca da unidade.

De acordo Liebschner, foi provavelmente esse conceito de unidade que levou Froebel a reconhecer a dominação masculina no sistema de ensino.

Argumentando que uma boa escola era como uma boa casa, necessitando de homens, mulheres e crianças para criar um ambiente harmonioso, conclama a presença de mulheres entre o professorado, fato que foi seguido de muitas críticas, segundo o autor.

Froebel viveu num século onde as crianças eram consideradas à parte dos adultos, algo a ser tolerado, a ser preenchido de conhecimentos e modelado de acordo com os desejos e demandas do adulto. O jardim-de-infância que criou revolucionava essa concepção. Representava a idéia de educação baseada nas experiências de vida das próprias crianças, as quais eram respeitadas como pessoas nos seus próprios direitos, em igualdade de valor aos adultos. Os jardins-de-infância inspirados por ele eram instituições onde as crianças eram instigadas às atividades de exploração, observação e verificação; encorajadas a formular perguntas ao invés de prover respostas; auxiliadas a estabelecer regras ao invés de obedecerem a ordens de outros; onde a brincadeira era considerada o mais alto grau de desenvolvimento humano na fase infantil e o pensamento criativo e independente mais importante que a conformidade (op. cit., p. 18-9).

Idéias excessivamente liberais para serem incorporadas como proposta de Estado. Em agosto de 1851, um ano antes de sua morte, Froebel recebe a notícia pelos jornais de que todos os jardins-de-infância da Prússia seriam fechados, pois considerados pelo governo uma parte essencial do “sistema socialista de educação de Froebel”, destinados a inculcar ateísmo nas crianças pequenas (op. cit., p. 18).

O movimento dos jardins-de-infância que se espalhara pelo mundo levava consigo não apenas os fundamentos de uma educação pré-escolar e os meios pelos quais poderia ser concretizada, como também a idéia de que



um jardim-de-infância não é possível sem professores capacitados especificamente para esse fim. A complexidade de sua obra e o conhecimento e criatividade exigidos dos professores para colocá-la em prática, geraram um sistema abrangente de escolas de formação, associadas à prática dos jardins-de-infância.

A tradição froebeliana ainda existe e pode ser observada em muitos países por todo o planeta. Seus componentes mais tradicionais são: a brincadeira livre, o trabalho em grupo, as atividades criativas, a reunião em círculo (ou a “roda”, como é conhecida no Brasil), o canto, trabalho com temas, o interesse pela natureza e as atividades ao ar livre, dentre outras.

Ao mesmo tempo, a relação entre o pensamento de Froebel e sua prática não é fácil de ser analisada. De acordo com Johansson (1992), as seguidoras mais influentes de Froebel, Bertha von Marenholz-Bülow e Henriette Schrader-Breymann desenvolveram um jardim-de-infância distante das idéias originais. Marenholz-Bülow teria fundado um método autoritário de jardim-de infância, resultando, em muitos aspectos, numa instituição mais parecida com a escola. Opondo-se à formação mecânica das crianças, Schrader-Breymann teria atribuído ao jardim-de-infância um caráter mais parecido com o lar, sem disciplina rigorosa.

Segundo o mesmo autor, na década de 20, o movimento de arte-educação influenciou fortemente a Sociedade Froebeliana Germânica. No mesmo período, a pesquisa educacional na Alemanha trabalhava dentro de uma tradição denominada *Geisteswissenschaft*. Essa tradição era em grande parte interessada na vida de Froebel, mas raramente estudaram seus escritos originais de forma sistemática. Isso significa que o presente estado de conhecimento sobre Froebel e sua história ainda se situa num

patamar inferior. Não foi antes da década de 80 que uma ampla representação de seus trabalhos originais tornou-se mais facilmente disponível.

### *O jardim-de-infância sueco*

O jardim-de-infância introduzido na Suécia não seguiu o padrão germânico de tempo integral, para crianças de todas as classes sociais. O modelo que predominou no país era de tempo parcial (três horas diárias, oferecido em dois turnos) e para a classe trabalhadora. As razões apontadas são tanto de ordem econômica, quanto político-ideológica. O entrevistado Jan-Eric Johansson argumenta que a idéia de jardim-de-infância chegou mais tarde na Suécia do que na Dinamarca e Finlândia e num período em que o movimento filantrópico já era forte.

*“O atendimento em período integral era muito caro e as idéias filantrópicas que atravessaram o movimento de jardim-de-infância diziam que era preciso otimizar, recrutar pessoal com os recursos disponíveis e atender as áreas que significavam um bom custo-benefício. Assim, o foco estava dirigido não aos miseráveis, mas aqueles que se situavam num nível imediatamente acima, onde seria possível administrar a situação. Era na classe média dos pobres que o movimento filantrópico estava interessado” (p. 3).*

Além disso, era quase impossível se pensar em apoiar a mulher trabalhadora na época, pois a ideologia filantrópica era que *“a mulher deveria manter a família dentro de casa e tomar conta dela”* (p. 4).

Apesar do movimento froebeliano sueco estar interessado principalmente em trabalhar com famílias pobres e ajudar as mães a cuidarem de seus filhos, existiam outras versões também de jardins-de-

infância. Existiam os jardins-de-infância privados, financiados por iniciativas privadas ou pela igreja; os estabelecidos nos próprios lares, com uma professora contratada; e ainda, uma tendência voltada para um tipo de jardim-de-infância unificado, para crianças de todas as classes sociais, além de existirem também creches administradas pelo movimento froebeliano de jardim-de-infância.

De acordo com Johansson & Tallberg Broman (1994), o jardim-de-infância sueco desenvolveu-se predominantemente dentro da Fundação Froebel Sueca (*Swedish Froebel Foundation*), fundada em 1918, por Anna Walburg, refletindo os ideais do movimento filantrópico. Era forte a crença nas possibilidades de educação para mudar a sociedade e formar um futuro melhor e mais harmonioso, ao mesmo tempo em que a ideologia dominante de gênero determinava a disposição das mulheres para tomar conta do lar e filhos.

A construção de uma profissão apropriada às mulheres e um ambiente educacional para crianças eram os principais propósitos dos pioneiros do jardim-de-infância sueco. Esses objetivos também refletiam a ambição de Froebel contra a família soberana, na qual cada indivíduo tem seu mestre, com uma porta fechada ao público (Tallberg Broman, 1991). A autora sublinha como o jardim-de-infância sueco mantinha sua tradição em preservar um caráter feminino, meio privado, doméstico e de relação direta.

*"O movimento do jardim-de-infância é um movimento feminino pronunciado, representando um mundo das mulheres, com poucos tão chamados 'amigos' de fora. É preenchido por atributos femininos, linguagem feminina e valores femininos. Suas instituições trazem o caráter de lar e a educação oferecida às crianças - da mesma forma*

*que a formação recebida pelas professoras - é distintamente diferente daquela encontrada no sistema público" (1991, p. 263).*

Segundo a autora, o jardim-de-infância sueco nunca foi parecido com a escola ou com a creche. Nunca seguiu o tipo de organização, projeto arquitetônico e equipamentos encontrados no sistema escolar. Ao invés disso, teve seu ambiente preenchido com quadros, flores, cortinas e uma atmosfera de vida familiar. Era um modelo para a casa das crianças e as professoras de jardim-de-infância eram suas administradoras.

O movimento do jardim-de-infância na Suécia foi fortemente inspirado na Casa Pestalozzi-Froebel, fundada por Henriette Schrader-Breyman em Berlim, onde as primeiras professoras suecas foram formadas. Em sua entrevista, Jan-Eric Johansson comenta que a “atmosfera familiar”, frequentemente encontrada na pré-escola sueca, advém da influência de Pestalozzi no trabalho de Schrader-Breyman.

*“Ela tentou combinar as idéias de Froebel com a abordagem psicopedagógica de Pestalozzi. Assim, ela não só voltou a atenção às crianças de classes sociais menos favorecidas, como também incluiu as ‘tarefas domésticas’ como parte do currículo”. O argumento é que “toda a criança aprende muito com a mãe ao participar dos afazeres domésticos, por isso é necessário oferecer às crianças as mesmas experiências, para que possam desenvolver-se como pessoas” (p. 9)*

Schrader-Breyman também estimulou o desenvolvimento de um jardim-de-infância dirigido para famílias da classe trabalhadora. Na Suécia, o primeiro jardim-de-infância desse tipo foi aberto em Norrköping, em 1904, pelas irmãs Ellen e Maria Moberg, reconhecidas como pioneiras no sistema sueco de cuidado e educação infantil. O objetivo era oferecer

tanto o acesso a um bom ambiente sócio-educacional às crianças, quanto apoio e orientação às suas mães para o cuidado de suas crianças e seu próprio desenvolvimento enquanto mães.

Na mesma época, em Norrköping, as irmãs Mobergs criaram a primeira escola de formação, conhecida como Instituto Froebel. Também controlaram a Fundação Froebel Sueca e seu jornal até 1939, os quais tiveram a importante função de unificação e comunicação entre seus membros até meados de 1945. O Instituto Froebel recebeu influência direta de Elsa Köhler, pesquisadora educacional austríaca, que introduziu uma nova perspectiva à pedagogia froebeliana, com a psicologia infantil de Karl e Charlotte Bühler, em especial o “centro de interesse” na prática da pré-escola.

Durante a década de 30, duas outras importantes escolas de formação foram abertas em Estocolmo: o Instituto Pedagógico YWCA (Associação Cristã de Jovens Mulheres) e o Seminário Sócio-Pedagógico. O primeiro foi criado por Carin Ulin em 1934, sob inspiração direta do Instituto de Pesquisa e Formação de Professores de Viena, onde se pós-graduou em desenvolvimento motor infantil. De acordo com o entrevistado, com um conhecimento da psicologia moderna, Ulin introduziu uma abordagem mais científica em seu Instituto, em especial, a prática de observação de crianças nas escolas como um método de estudar seu comportamento e desenvolver um programa de trabalho.

O Seminário Sócio-pedagógico foi criado por Alva Myrdal em 1936. Alva Myrdal introduziu o enfoque na personalidade das professoras. “Essas jovens mulheres tinham que ser autoconfiantes, independentes, pessoas que pudessem estudar, pensar e trabalhar nessa tradição” (Jan-

Eric Johansson, p. 30)<sup>11</sup>. Na opinião do entrevistado, ela modernizou a estrutura das escolas de formação, introduzindo mudanças na prática profissionalizante e no conteúdo do programa, acrescentando, em especial, uma abordagem psicanalítica para discutir o significado da profissão.

Apesar das diferenças encontradas entre as escolas, é possível dizer que todas permaneceram dentro da tradição geral froebeliana. Em conjunto, disseminaram o enfoque de uma formação sistemática combinada à prática profissionalizante, com forte ênfase na observação de crianças e na formação da professora enquanto um ser pensante e atuante. Por isso, a habilitação deveria ser em nível pós-secundário e não admitir estudantes com menos de 20 anos.

Em 1944, essas escolas de formação passam a receber subsídios das autoridades locais e, em 1962, a ser administradas pelo Estado, por decisão do Parlamento. As décadas de 60 e 70 testemunham a maior expansão delas. Enquanto em 1960 o total de estudantes não ultrapassava o número de 450, em 1980 passou a ser cerca de 6.000, acompanhando o aumento do número de crianças atendidas no sistema de cuidado e educação infantil (Johansson, 1992).

Em 1977, com a reforma do sistema educacional do terceiro grau, os cursos vocacionais passam a fazer parte de um sistema unificado, junto ao ensino universitário. Os cursos de formação de professores de pré-escola estavam entre eles, sendo absorvidos pelas faculdades de pedagogia, que até então só se dirigiam ao ensino primário e secundário.

---

<sup>11</sup> Entrevista concedida a essa pesquisa, op. cit.

Em artigo escrito em conjunto com o entrevistado e autor Jan-Eric Johansson (Haddad e Johansson, 1995), argumentamos que as escolas de formação de professores de jardins-de-infância, que se desenvolveram lado a lado com os jardins-de-infância, tiveram papel fundamental na formulação e disseminação dos objetivos e conteúdos que deveriam abranger a educação pré-escolar. Um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos sobre o cuidado e a educação de criança pequena foi sendo construído, de forma empírica, sendo extremamente útil na expansão e desenvolvimento futuros do sistema sueco de atendimento infantil.

As escolas de formação representaram principalmente uma cultura oral, em parte porque era pouco o número de professoras de jardim-de-infância existentes e, em grande parte porque “essa cultura fechada de jardins-de-infância não era reconhecida como uma parte importante do sistema de ensino” (Jan-Eric Johansson, p. 25). Devido a seu caráter “independente”, “privativo” e “segregado”, esse conhecimento foi preservado, de certa forma, das influências externas: órgãos públicos, organizações escolares e academia científica (Tallberg Broman, 1991).

Esse relativo isolamento permaneceu imutável até 1943, quando o Parlamento sueco, pela primeira vez, aceitou fornecer apoio econômico, embora limitado, às creches. Essa decisão implicava em subsidiar essas instituições, na condição de haver professoras habilitadas trabalhando nelas. Regulamentos também foram formulados e entre os oficiais do Estado responsáveis por implementá-los, estavam as professoras de jardim-de-infância, bem conhecidas em sua profissão. Isso significa que o movimento sueco de jardim-de-infância exerceu controle indireto sobre o sistema público de creches desde a década de 40, argumentando fortemente pela integração entre cuidado e educação.

Na Suécia, por vezes se fala que a Comissão de Atendimento Infantil (*Barnstuge-utredningen*), designada em 1968 para estabelecer os fundamentos para o Programa Nacional de Atendimento à Infância, desenvolveu um novo sistema durante a década de 70. Na verdade, não foi necessário inventar um novo sistema, uma vez que o movimento sueco de jardim-de-infância havia acumulado conhecimentos para responder aos vários níveis de necessidades demandadas para a implantação de uma rede pública de atendimento infantil: currículo de formação de professores, programação de atividades educacionais, organização do espaço etc.

Se é possível falar em novo sistema, isso se refere a uma total reorientação dos objetivos e compromissos dos programas pré-escolares para com a sociedade, que passam a ser considerados recursos indispensáveis ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e que almeja alcançar maior igualdade entre homens e mulheres.

No referido artigo, identificamos um paradoxo na reorientação dos objetivos dos programas de educação pré-escolares. Em termos de estrutura de organização e funcionamento, a creche foi o tipo de instituição eleita. No plano da prática educacional, foi a ideologia do jardim-de-infância que prevaleceu. Isso significa que o projeto educacional do jardim-de-infância ganhou a guerra contra o modelo de creche custodial e desenvolveu-se como um jardim-de-infância de tempo integral, sendo esse um dos principais fatores que têm contribuído para a qualidade e integração de um sistema de cuidado e educação infantil (Haddad e Johansson, 1995).

São várias as razões que podem ter contribuído para uma transição relativamente tranqüila do modelo de jardim-de-infância de tempo parcial



para o de creche de tempo integral, enquanto tipo dominante de atendimento. Uma delas pode estar situada na própria trajetória dessas instituições. Conforme dito anteriormente, apesar da Fundação Froebel Sueca inicialmente basear-se no modelo do jardim-de-infância de tempo parcial, também demonstrava interesse pelo atendimento integral de filhos de mães trabalhadoras, refletindo uma tradição de integrar o cuidado à educação. Além disso, apesar de distintas em concepções e funções, desde a década de 40, ambas as instituições estiveram vinculadas ao sistema de Bem-Estar Social e contavam com professoras habilitadas. Por último, cabe lembrar que os programas pré-escolares receberam pouca influência do sistema de ensino, especialmente quanto à estrutura do atendimento.

Não há dúvidas de que o trabalho das professoras e o *status* dessa categoria profissional mudaram ao passar de um modelo de jardim-de-infância de tempo parcial, para um modelo de creche de período integral. No entanto, essa transição não representou um real conflito, considerando que as mesmas escolas de formação de professoras de jardim-de-infância foram recrutadas para habilitar os novos profissionais para trabalhar no sistema pré-escolar, o que garantia uma unidade de funções e filosofia para ambos os programas, de tempo integral e parcial. Além disso, a expansão da creche também representava uma possibilidade de expandirem seu campo profissional.

Outro aspecto relacionado a essa transição diz respeito à posição das famílias em aceitarem o cuidado de seus filhos fora do lar, o que, de certa forma, representava um menor controle sobre eles. Aqui argumentamos a favor da atuação de um conjunto de fatores. A atmosfera familiar introduzida no jardim-de-infância sueco, sob a influência de Schrader-Breyman, combinada às novas diretrizes educacionais, que

focalizavam a brincadeira, as atividades domésticas, o contato com a natureza, a exploração do entorno, e ao novo projeto arquitetônico, que favorecia o agrupamento de crianças por idades heterogêneas, uma organização do espaço com materiais acessíveis e ampla circulação das crianças, colaboraram para criar um ambiente não institucional, que não representava uma ameaça aos pais.

Além disso, cabe acrescentar que o clima “revolucionário” da época, voltado para os ideais de solidariedade, justiça e igualdade, era compartilhado por ampla representação da sociedade e lembrar que a forma com que a expansão do atendimento foi conduzida pelas autoridades públicas facilitou o acompanhamento dos pais.

#### *Creche e pré-escola: uma mesma filosofia*

Em 1972, quando a Comissão Nacional de Atendimento Infantil apresentou ao governo as diretrizes do novo sistema pré-escolar, uma nova filosofia educacional foi lançada como base a todos os programas de atendimento infantil. Ambos os tipos de instituição, de tempo integral e parcial, deveriam perseguir os mesmos objetivos, sociais e educacionais e apoiar tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento da criança. A ênfase no desenvolvimento emocional e social foi reforçada, considerado tão importante quanto o desenvolvimento intelectual.

Nessa mesma década, a expansão de pré-escolas de tempo integral cresceu progressivamente, ao mesmo tempo em que foi aprovada uma lei garantindo vagas a todas as crianças de 6 anos em pré-escola de tempo parcial. De acordo com Gunny Kärrby (1991), esses dois fatos concomitantes poderiam acentuar a função educacional da modalidade de

tempo parcial e o caráter de apoio às famílias trabalhadoras dos centros de período integral, pela opinião pública e usuários.

Em seu trabalho *22.000 minutes in preschool: 5-6 year old children's activities, language and group constellations in Swedish preschools*, Kärby (1991) procurou investigar o que realmente acontecia nessas duas modalidades de atendimento. Seu principal interesse era descobrir em que aspectos diferiam, se no plano educacional, atividades ou conteúdo, e que tipo de diferenças poderiam ser atribuídas às distintas estruturas organizacionais, ou mais especificamente à extensão do tempo de atendimento.

Um total de 559 crianças de 5 e 6 anos foi observado em 19 municípios da costa oeste da Suécia em 72 pré-escolas de tempo integral e 43 de tempo parcial. O estudo compreende 22.000 minutos de observação de atividades pré-escolares, linguagem verbal e constelações de grupos de crianças.

De um modo geral, os resultados mostram um padrão surpreendentemente similar entre os dois tipos de pré-escola, tanto no que diz respeito ao conjunto de atividades desenvolvidas, quanto à constelação do grupo social e comunicação através da linguagem.

A maior diferença encontrada relaciona-se à distribuição e frequência das atividades, sendo algumas mais comuns à pré-escola de período integral e outras a de período parcial. As categorias “interação social, sem brincadeira”, “atividades de rotina” e “movimento corporal” eram mais comuns na pré-escola de período integral, ao passo que as “atividades criativas” (com papel, pintura, modelagem etc.), “manipulação” e “jogo com material estruturado” eram mais comuns na pré-escola de período parcial.

Brincadeira livre e reunião em grupos ocorriam com a mesma frequência em ambos os tipos, apesar dos agrupamentos menores serem mais frequentes na modalidade de período integral e reuniões com todo o grupo de crianças para atividades específicas mais frequentes em período parcial. Nessa modalidade também era mais comum as crianças trabalharem em grupos paralelos, enquanto em período integral a frequência de brincadeiras em grupos pequenos, em geral próximas a um adulto, era maior.

Nos estabelecimentos de período integral, as crianças têm mais oportunidades de interagir com pares e adultos e, conseqüentemente, de aprender regras sociais através dessas interações. Muito em função do curto período de tempo, a pré-escola de tempo parcial é um ambiente educacionalmente mais estruturado que a de tempo integral. Ao participarem mais intensamente de tarefas voltadas a objetivos específicos e trabalhos com materiais estruturados, as crianças deparam-se com maior frequência com situações que envolvem a manipulação de diferentes tipos de materiais do que com aquelas que desenvolvem relações sociais.

Nos estabelecimentos de período integral, o tempo despendido com atividades mais estruturadas é mais distribuído e a pressão para cumprir o programa é menor. Proporcionalmente, as crianças se ocupam mais de brincadeira e interação social do que de atividades orientadas a objetivos específicos, que demandam agrupamento organizado para instrução ou trabalho conjunto com o mesmo material. Além disso, nos estabelecimentos de tempo integral, as crianças são geralmente agrupadas em idades mistas, sendo que o tamanho do grupo é menor, o que exige um procedimento mais flexível, pois o número de

crianças que podem trabalhar em conjunto com nas mesmas atividades é menor.

De um modo geral, as diferenças encontradas no padrão educacional das duas modalidades de pré-escola demonstram que a extensão do tempo que as crianças passam na instituição tem efeito sobre as atividades sócio-interativas. Entretanto, o padrão surpreendentemente similar encontrado nos dois tipos de pré-escola, quanto ao conjunto de atividades desenvolvidas, constelação do grupo social e comunicação, e o fato do tempo despendido em atividades estruturadas ser aproximadamente o mesmo indicam que o sistema sueco de cuidado e educação está sendo bem sucedido na sua proposta de atendimento unificado quanto aos objetivos e filosofia educacionais.

### **3 O Modelo Ecológico no Sistema Sueco**

Tendo caracterizado o sistema sueco de cuidado e educação infantil no plano político e dos programas e discorrido sobre as principais causas e influências que determinaram sua expansão e consolidação, finalizamos esse capítulo com uma reflexão desse sistema na perspectiva da transição para o modelo B, conforme premissas lançadas no Capítulo IV.

Vimos que na Suécia, os assuntos relativos à infância são vistos como uma questão pública, envolvendo a cooperação entre vários atores: homens, mulheres, profissionais, sindicatos, governantes etc. A participação do homem no cuidado e educação da criança pequena é valorizada e incentivada, através de vários programas apoiados pelo governo.

O sistema de cuidado e educação infantil apresenta coerência em vários níveis. Todos os serviços são controlados pelo mesmo setor, devendo perseguir os mesmos objetivos. Apesar da responsabilidade administrativa residir no sistema de Bem-Estar, a política de atendimento infantil está plenamente integrada a outras políticas, especialmente relativas à família, educação, saúde e trabalho.

Os serviços oferecidos visam complementar e suplementar a educação oferecida pela família e não substituí-la. Perseguem a dupla função social e educacional, visando apoiar a família no cumprimento de suas responsabilidades domésticas, assim como promover a educação e o desenvolvimento da criança. Os programas pré-escolares são vistos como um investimento social e necessário. Apesar do atendimento priorizar as famílias trabalhadoras, os serviços oferecidos são vistos como um benefício potencial para todos: crianças, pais e sociedade em geral. Nessa

perspectiva, a política sueca de cuidado e educação infantil tem como meta, regulamentada em lei, universalizar o atendimento a toda a população infantil.

A disposição para investir em recursos que promovem a qualidade é grande: edifícios bem projetados, equipamentos especialmente selecionados, alta razão adulto-criança, profissionais habilitados etc. A regulamentação é definida no âmbito central e sistematicamente aplicada em programas locais. O atendimento é extensivo à faixa etária de 0 a 6 anos, embora a cobertura seja menor para as crianças menores de 3 anos. O financiamento é predominantemente público, contando em grau reduzido com parcerias do setor privado, para o qual pode repassar subsídios.

Os programas pré-escolares são diversificados, procurando responder a uma ampla gama de interesses e necessidades das famílias. O sistema é mais institucional que domiciliar, embora conte com extensa rede de creches familiares. A estrutura de funcionamento é flexível, com uma extensão de horário que contempla as necessidades das famílias que trabalham.

O profissional que atua diretamente com a criança é valorizado. Sua formação constitui-se numa instância anterior à sua inserção no trabalho e o prepara para conviver em grupo, enfrentar os desafios da prática institucional, respeitar a clientela e compreender as necessidades, interesses, capacidades e potencialidades da criança em cada faixa etária, promovendo seu desenvolvimento e a aprendizagem.

A infância é valorizada como uma parte importante da vida, com especificidade própria. A criança é reconhecida na sua capacidade de produzir conhecimento e participar ativamente de seu processo de

socialização. A abordagem educacional é centrada na criança, com enfoque maior no desenvolvimento que na escolarização. Os pais são encorajados a tomarem parte do programa.

O espaço físico é especialmente projetado para estimular a interação entre as pessoas que convivem no local, e entre essas e os recursos físicos e possibilitar à criança uma variedade de experiências e relações dentro e fora do espaço institucional. O agrupamento de crianças favorece a convivência em idades heterogêneas.

Podemos concluir que o sistema sueco de atendimento à infância aproxima-se em muitos aspectos do modelo B ilustrados no Capítulo IV e reproduzido na figura 5.1. Nosso próximo passo é refletir se essa característica de sistema unificado de cuidado e educação é peculiar à Suécia ou se estende também aos países escandinavos.



**Figura 5.1 Tendências nas políticas e programas e de atendimento infantil: Perfil da Suécia**

<b>A (Modelo familiarista)</b>		<b>B (Modelo compartilhado)</b>
<b>Plano político</b>		
Objetivos seletivos	→	Universalistas
Baixa oferta	→	Alta oferta
Alvo: segmentos especiais	→	Crianças e famílias
Baixa qualidade	→	Alta qualidade
Não-Regulamentado	→	Regulamentado
Crianças mais velhas	→	Crianças de 0 a 6 anos
Descontinuidade	→	Continuidade
Financiamento privado	→	Financiamento público
<b>Programa</b>		
Domiciliar	→	Institucional
Padronizado	→	Diversificado
Rigidez	→	Flexibilidade
Treinamento em serviço	→	Formação prévia
Custodial	→	Educacional
Abordagem compensatória e/ou preparatória	→	Desenvolvimento integral
Centrado no adulto	→	Centrado na criança
Não-participação dos pais	→	Participação dos pais
Espaço físico compartimentado	→	Interativo
Agrupamento etário homogêneo	→	Heterogêneo

## **CAPÍTULO VI**

### **É POSSÍVEL FALAR EM MODELO ESCANDINAVO?**

O atual interesse pelo sistema de atendimento infantil desenvolvido nos países escandinavos pode ser atribuído em grande parte à forma peculiar com que têm respondido a questões conflitantes que envolvem o cuidado e a educação da criança pequena. A relação família-Estado, frente à responsabilidade pela socialização da criança, a conciliação entre trabalho materno e cuidado infantil e ainda, a dicotomia cuidar e educar encontram-se entre elas. Altas taxas de emprego para homens e mulheres combinadas com uma generosa licença parental e um sistema de oferta de serviços infantis de alta qualidade, situam esses países dentre os mais responsivos às necessidades das famílias e de seus filhos na sociedade contemporânea.

Esse capítulo visa situar a Suécia no contexto escandinavo e refletir sobre a possível existência de um modelo escandinavo de cuidado e educação infantil, a partir da identificação de semelhanças e diferenças entre os países. As informações que se seguem baseiam-se em dados coletados em visitas de estudo a três desses países: Suécia, Dinamarca e Noruega.

Há os que defendem que o fato de existir um Estado de Bem-Estar Social nórdico significa que as políticas sociais desenvolvidas nesses países seguem um padrão correspondente, o que se estenderia aos serviços voltados ao cuidado e educação da criança pequena. De acordo com Leira (1987; 1979), essa suposição deve ser reavaliada, dado que os países têm perseguido estratégias distintas quanto a questões relativas à

infância e maternidade, que são aspectos centrais numa política de atendimento infantil.

Para a autora, as políticas escandinavas nesse plano caracterizam-se por um misto de semelhanças e diferenças. As similaridades, responsáveis pela imagem de um “modelo escandinavo”, estão principalmente relacionadas a uma “filosofia” comum subjacente à intervenção do Estado na esfera do cuidado e socialização infantil e à estrutura geral de oferta de recursos públicos de atendimento infantil. As diferenças expressam-se principalmente no grau de envolvimento das autoridades públicas quanto à oferta de programas pré-escolares, divisão dos custos da reprodução<sup>1</sup> e objetivos do atendimento infantil.

Nosso estudo confirma esses dados, mas, conforme veremos a seguir, mostra que as diferenças são mais acentuadas no plano das políticas que dos programas e refletem mais conflitos ideológicos internos que uma opção política explicitamente antagônica. Ainda, ao identificar forças do *macrossistema* determinando semelhanças e diferenças nos perfis nacionais, esse estudo reforça a tese de que o processo de transição rumo a uma proposta unificada de atendimento infantil é um fenômeno recente, não linear e se insere no contexto das profundas mudanças sociais, demográficas e ideológicas que se manifestam nas sociedades industrializadas do mundo ocidental, a partir dos anos 60.

Se todos os países tratados nesse estudo, incluindo os escandinavos, estão atravessando a transição de A para B, enfrentando forças que se opõe a B, as diferenças identificadas entre os países também podem ser

---

<sup>1</sup> Esse termo é utilizado por Leira (1989, 1992) para referir-se aos custos econômicos das políticas sociais ligados à vida reprodutiva (pré-natal, parto, licença parental, afastamento do trabalho para cuidar de filho/filha doente e, também, os serviços de creche/pré-escola).

vistas como diferentes formas de "driblar" essas forças, resultando em distintas possibilidades de políticas e programas.

Sendo assim, as diferenças identificadas não devem ser vistas como aspectos totalmente divergentes. Alguns de seus componentes afastam-se de B, outros expressam variações de um mesmo modelo, evidenciando uma diversidade de estratégias de implementação de políticas e práticas dentro de uma mesma filosofia. Acima de tudo, as semelhanças e diferenças mostram novas dimensões dos componentes de um sistema unificado, contribuindo, portanto, para enriquecer o nosso modelo ecológico de atendimento infantil.

## **1 O contexto escandinavo**

Uma convergência básica na “filosofia de atendimento infantil” dos países escandinavos é facilmente observada na maneira pela qual todos os serviços são concebidos e integrados nas políticas de Bem-Estar.

Considerando que o princípio de *universalismo* que orienta a oferta e conteúdo desses serviços está intimamente ligado à idéia de um “modelo escandinavo” ou “nórdico” de Estado de Bem-Estar, iniciaremos nossa contextualização do sistema escandinavo situando o modelo de política social adotado por esses países.

### ***1.1 O Estado de Bem-Estar nórdico***

Analistas políticos distinguem três modelos de Estado de Bem-Estar (cf. Esping-Andersen, 1996, Stephens, 1996): "o social-democrata ou institucional", o “corporativista ou Católico” e o "liberal ou residual", que diferem nos princípios subjacentes aos respectivos sistemas distributivos.

O tipo “institucional” é geralmente associado aos países escandinavos, enquanto o “Católico” ou “corporativista” aos demais países da Europa ocidental, à exceção da Grã-Bretanha. Esse país comporia o terceiro bloco, o “neoliberal ou residual”, juntamente com os EUA, Nova Zelândia e, num grau menor, também o Canadá e Áustria.

Os países do terceiro bloco são assim agrupados em função da adoção deliberada de estratégias de desregulamentação orientadas pelo mercado durante a década de 80. O Estado de Bem-Estar desse tipo favorece medidas orientadas seletivamente, direcionadas a atingir grupos de objetivos especialmente definidos e baseia-se na idéia de soberania de mercado, no qual o setor público tem um papel mínimo.

De acordo com Esping-Andersen (1996), os itens que nortearam a construção do Estado de Bem-Estar dos países da Europa no período pós-guerra permaneceram basicamente os mesmos até a década de 60. Em termos econômicos, isso implicava na ampliação da seguridade do salário e emprego como direito de cidadania, significando um afastamento deliberado das ortodoxias do mercado puro. Em termos morais, prometia justiça mais universalista, com menos divisão de classe e solidariedade do povo. Em termos políticos, caracterizava um projeto de construção de nação: a afirmação da democracia liberal contra os perigos do fascismo e bolchevismo (p. 2).

O autor aponta como marco histórico da emergência de um modelo nórdico (e especialmente sueco) verdadeiramente distinto, o final da década de 60, com a mudança de ênfase em direção a uma política de mercado de trabalho ativo, acompanhada pela expansão dos serviços sociais e igualdade de gênero nas décadas de 70 e 80.

Assim, enquanto o modelo “institucional” combina benefícios de cidadania iguais para todos os cidadãos, com seguridade salarial para a população trabalhadora em caso de interrupção temporária de trabalho (doença, desemprego) ou permanente (aposentadoria, acidente de trabalho), o modelo “corporativista” combina um seguro social altamente desenvolvido com serviços sociais subdesenvolvidos.

As diferenças resultantes resumem-se num maior índice de desemprego, aposentadoria precoce e baixa participação feminina e de homens mais velhos no mercado de trabalho nos países da Europa continental, comparativamente aos escandinavos.

Os Estados de Bem-Estar dos países nórdicos desenvolveram-se de acordo com o modelo comum à social-democracia, caracterizado por uma legislação política social fundamentada em princípios solidários e universalistas e ampla oferta de serviços públicos. Essencial a esse modelo é o compromisso para com a redistribuição de recursos visando gerar uma sociedade mais igualitária. A expansão do atendimento infantil, testemunhada a partir da década de 70, situa-se nesse contexto.

## ***1.2 Mudanças na família***

As sociedades escandinavas a partir da década de 70 experimentaram mudanças sociais notáveis na estrutura familiar. Algumas refletem tendências encontradas nas sociedades européias em geral: menor número de filhos por família, atividade econômica mais intensa entre as mulheres, aumento no número de divórcios e de famílias monoparentais.

Outras mudanças dão destaque especial aos países escandinavos como, por exemplo, a taxa de participação de mulheres no mercado de trabalho

que, em 1990 era liderada pelas mulheres dinamarquesas, finlandesas, suecas e norueguesas, conforme pode ser visto na tabela 6.1.

**Tabela 6.1 Taxas de atividade feminina, por idade, 1990. Países da Comunidade Européia e Nórdicos.**

Países	Grupos de idade					
	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49
<b>Comunidade Européia</b>						
Bélgica	58	78	70	68	58	48
Dinamarca	79	87	91	91	90	87
França	67	77	74	74	75	69
Alemanha	75	70	65	66	69	66
Grécia	54	60	59	57	50	45
Irlanda	74	69	52	41	37	34
Itália	62	64	61	57	52	43
Luxemburgo	68	68	54	51	48	39
Holanda	76	69	60	61	57	52
Portugal	67	76	77	72	67	60
Espanha	62	65	56	48	41	35
Reino Unido	76	71	69	75	78	77
<b>Escandinávia</b>						
Finlândia	70	84	87	90	91	89
Noruega	70	76	79	81	84	81
Suécia	80	88	90	91	93	93

Fontes: EUROSTAT, 1990; ILO, 1989, cf. Dinamarca, 1992, p.8

A efetiva participação de mães com filhos pequenos no mercado de trabalho e a extensão de ofertas de serviços públicos de atendimento infantil têm sido apontados como os fatores que vêm determinando a emergência de um novo modelo de família, representado pelo casal assalariado e cuidado infantil extrafamiliar. Um modelo que redefine as fronteiras entre o público e o privado e busca negociar a divisão de trabalho dentro da família (Leira, 1992).

Esse novo tipo de família predomina primeiro na Suécia e Dinamarca e mais tarde na Noruega. Essa diferença é geralmente atribuída ao processo tardio de industrialização e urbanização desse país e também ao fato das mães norueguesas, numa perspectiva escandinava, ingressarem mais tarde no mercado de trabalho.

### ***1.3 O sistema de política social***

Os países escandinavos são geralmente identificados pelo conjunto de políticas públicas de bem-estar social que oferecem aos indivíduos e famílias. Os sistemas de seguridade social, saúde, educação e de apoio à família com filhos pequenos são partes dessas políticas, financiadas por impostos diretos e indiretos.

O compromisso familiar perante o cuidado infantil de pais trabalhadores é abordado basicamente de duas maneiras na Escandinávia: através do direito a licenças remuneradas e da oferta de serviços de atendimento infantil. No primeiro caso, o Estado apóia os pais trabalhadores na tarefa de cuidar de seus filhos quando ainda são muito novos. No segundo, subsidia o cuidado e a educação infantil por outros.

Para os primeiros meses de vida, a política social dos três países mostra preferência por um cuidado privado em relação ao institucional, expresso nos esforços de expandir os direitos de licença remunerada, por ocasião do nascimento da criança. Nesse caso, as autoridades nacionais aceitam subsidiar os custos da reprodução a um grau variado. Em 1992, o programa de licença parental nesses países era o seguinte:

*Suécia:* (1) 18 meses de licença parental após o nascimento da criança, com 90% de compensação salarial nos primeiros 9 meses e compensação reduzida nos restantes; (2) 10 dias de licença paternidade;



(3) até 120 dias por criança, de ausência no trabalho por motivo de doença da criança. Até 1991 a licença parental era de apenas 9 meses.

*Dinamarca.* (1) 4 semanas de licença maternidade antes do nascimento da criança, 14 semanas após o nascimento e 10 semanas de licença parental; (2) 10 semanas de licença paternidade; (3) não há legislação para o afastamento destinado ao cuidado de criança doente. Em todos os casos a compensação salarial é de 90%. Acordos são feitos para obtenção de compensação salarial total. Em 1994, a licença parental foi estendida para até 52 semanas com 80% de compensação salarial. A licença pode ser tirada em blocos de 13 semanas até que a criança atinja a idade de 8 anos. Nas primeiras 26 semanas o trabalhador tem o direito incondicional à licença enquanto que nas 26 semanas seguintes, depende de acordo com o empregador, que não tem o direito de demitir o trabalhador que solicita a licença.

*Noruega.* (1) 33 semanas de afastamento do trabalho com 100% de compensação salarial, ou 42 semanas com 80% de compensação, sendo 6 semanas de licença maternidade e 27 parental, podendo ainda ser estendida até a criança completar 1 ano, sem compensação financeira; (2) os pais tem direito a 2 semanas de licença paternidade por ocasião do nascimento da criança. Acordos coletivos são feitos para prover compensação financeira; (3) 10 dias de afastamento do trabalho para cuidar de criança doente, com 100% de compensação. Para pais solteiros, esse direito se estende para 20 dias. Até 1989, a licença parental era de apenas 26 semanas. Em 1993, a licença foi estendida para 52 semanas, com 80% de compensação ou 42 semanas, com 100% de compensação.

Observa-se que os três países oferecem um período de licença parental, possibilitando ao pai e a mãe afastarem-se do trabalho por ocasião do nascimento da criança. Os pais podem tirar a licença em conjunto ou separadamente e não têm o direito de transferi-la. Além disso, o esquema de utilização da licença parental também é flexível, podendo ser em um só bloco, distribuída ao longo dos primeiros anos da criança, combinada com trabalho em período parcial e, ainda, alternada entre os membros do casal, de acordo com suas preferências e possibilidades. Isso significa que esses países oferecem aos pais que trabalham a possibilidade de decidir sobre como utilizar seu tempo por ocasião da chegada de um novo membro na família.

Em decorrência de um programa de licença materna e parental relativamente longo, a demanda por cuidado infantil extra-familiar é reduzida para a idade correspondente, ao mesmo tempo que a convivência estreita da criança com seus pais nesse período é favorecida e estimulada. Os pais são encorajados a usufruírem dos direitos de licença paternidade e da licença parental. Embora em todos os países a participação masculina no cuidado infantil seja crescente, nenhum deles acusa uma adesão significativa por parte dos pais na utilização da licença parental. Como tornar o pai mais envolvido é um tema frequentemente presente no debate político, nas pesquisas da área e entre profissionais do campo.

Observa-se também que o período de licença parental tem-se prolongado nos últimos anos, refletindo razões de ordem econômica, cultural e ideológica. Em parte, funciona como uma medida para diminuir a lista de espera nos serviços de atendimento infantil, relativa ao primeiro ano de vida e acelerar as metas nacionais de cobertura da demanda. Em parte, responde ao desejo de muitos pais pelo cuidado

infantil em casa quando a criança é muito pequena. Funciona também como uma medida de combate ao desemprego, especialmente entre mulheres<sup>2</sup>. Mas também reflete a política de igualdade de oportunidades comum a esses países. O fato da extensão do tempo do período da licença estar associada à licença parental e não à maternidade, releva o objetivo de oferecer aos homens oportunidades de desenvolverem “a competência e confiança na divisão igualitária do cuidado infantil e das tarefas domésticas” (Jensen, s/d, p. 3). De qualquer forma, a combinação de extensão, remuneração, flexibilidade e direitos dos pais (homens) atribuído ao programa de licença parental dos países escandinavos, um padrão de altíssimo nível quando comparado ao de outros países da Europa (EC Childcare Network, 1996).

Para a criança muito pequena, os três países dividem os custos da reprodução em graus variados. No caso da criança na idade de 0 a 10 anos adoececer, a Suécia e a Noruega optam pelo cuidado na família, subsidiando o afastamento de um dos pais do trabalho. Quando o trabalho entra em conflito com as obrigações familiares, a política dinamarquesa parece dar prioridade aos compromissos do assalariado ao passo que a sueca oferece concessões consideravelmente maiores às obrigações familiares (Leira, 1989, p. 54-5).

## **2 A experiência escandinava de atendimento infantil: diferenças e similaridades**

### ***2.1 Plano das políticas***

#### ***Metas universalistas***

---

<sup>2</sup> Essa questão está mais presente na Dinamarca que, em 1992, apresentava o maior índice de desemprego de mulheres entre os países nórdicos (7.8), seguido pela Noruega (4.8), enquanto a Suécia apresentava o menor (1.5) (NOSOSCO, 1992).

Se voltarmos para trás algumas décadas, veremos que o atendimento infantil nos países escandinavos não se diferenciava da situação de outros países capitalistas. Até a metade do século, a tradicional divisão de gênero, que atribuía ao homem o papel de ganha-pão e à mulher de dona-do-lar administrando o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos era comum a todos esses países. A maioria das crianças em idade pré-escolar era cuidada em casa por suas mães, irmãos mais velhos, parentes ou empregadas. Os programas pré-escolares existentes eram restritos a medidas preventivas e orientados seletivamente a crianças em situação de risco, maltrato ou abuso.

O final da década de 60 assinala uma reorientação das políticas escandinavas de atendimento à infância. De predominantemente seletivos os serviços passam a ser predominantemente universalistas em objetivos, refletindo a idéia de que um atendimento infantil de alta qualidade beneficia as crianças e a sociedade em geral.

Essa época assinala também uma reorientação na concepção de cuidado infantil extrafamiliar. A relutância de políticos e pais em aceitarem a idéia de crianças serem cuidadas fora de casa é gradualmente substituída por uma recepção favorável de um sistema de serviços de alta qualidade subsidiado com fundos públicos.

Nos três países, o final da década de 60 é marcado por Comissões Nacionais designadas a preparar o terreno para um investimento público crescente na esfera do cuidado e educação infantil, e a de 70 pela regulamentação da política de atendimento à infância e expansão dos serviços.

Ao menos em meta, as políticas almeçadas por esses países são similares: serviços de alta qualidade mantidos pelo Estado, desenvolvidos por

profissionais e acessíveis a todas as crianças cujos pais assim o desejarem, independente do background étnico, social ou econômico.

Igualmente similar é o reconhecimento dos serviços de atendimento infantil na dupla função, social e educacional. No entanto, a extensão com que o Estado se compromete com ambos os aspectos, difere significativamente.

Enquanto na Dinamarca e Suécia os serviços de cuidado e educação infantil foram situados como uma das medidas mais eficazes na conciliação entre trabalho remunerado e responsabilidade familiar, na Noruega foram considerados mais um benefício educacional do que social, desvinculado da política trabalhista.

Essa restrição da política norueguesa é fortemente atribuída a facções na composição do Parlamento, por ocasião da aprovação das leis (Leira, 1989). O Partido Trabalhista, com minoria no poder, negociava com posições antagônicas dos partidos de esquerda e direita. Enquanto os de esquerda argumentavam a favor da igualdade de gênero e da necessidade de se apoiar o trabalho de mães, os de direita favoreciam uma política familiar que mantivesse a tradicional diferença de gênero, privilegiando a família de um trabalhador. Garantir os valores cristãos (Protestante-luterana), por exemplo, era uma questão de importância maior no debate político do que a igualdade de gênero, a participação de mães no mercado de trabalho e a demanda de trabalho na economia.

Além de oposições no Parlamento, o governo também encontrou resistências em outras áreas. As autoridades locais não apoiaram a idéia de obrigatoriedade da oferta de serviços pelos municípios. Os profissionais do campo e as respectivas escolas de formação eram reticentes quanto à absorção do mercado informal do atendimento, que

se dava basicamente por creches domiciliares privadas. Em decorrência, a política de atendimento infantil que se define na Noruega é menos abrangente em objetivos e conteúdos que as desenvolvidas na Suécia e Dinamarca, que parecem ter-se aproximado mais das recomendações das Comissões.

Um claro exemplo que diferencia os países são as estratégias adotadas para a expansão do atendimento. Enquanto a Suécia e Dinamarca optaram por tornar a oferta pública obrigatória, controlando o mercado informal de atendimento, especialmente através da regulamentação de creches familiares, a Noruega optou pela autonomia dos municípios na definição de planos de oferta e da não-regulamentação do mercado informal.

O resultado foi uma oferta de serviços mais efetiva, diversificada e, conseqüentemente, mais comprometida com as demandas das famílias trabalhadoras na Dinamarca e Suécia que na Noruega. A expansão do atendimento infantil na Noruega foi demasiadamente lenta e tardia para ser considerada uma medida que efetivamente tenha contribuído para a participação da mulher no mercado de trabalho.

De qualquer forma, quando comparada à prática anterior, a nova legislação introduziu uma nova fase no sistema de atendimento infantil norueguês. O fato de todos os partidos concordarem em aumentar os subsídios para a oferta de serviços, expressa uma mudança de atitudes a favor da inclusão do atendimento infantil nos serviços normalmente considerados de responsabilidade pública.

### ***Cobertura e níveis de oferta***

Embora a ambição nacional de oferecer cuidado e educação infantil para todas as crianças seja um importante aspecto de convergência entre as políticas escandinavas, nenhum dos três países conseguiu atingir a meta de cobertura total, conforme pode ser observado na Tabela 6.2.

**Tabela 6.2 Porcentagem de crianças de 0-6 anos, por tipo de cuidado oferecido, na Dinamarca, Suécia e Noruega**

<b>Tipo de cuidado</b>	<b>Dinamarca (1989)</b>	<b>Suécia (1991)</b>	<b>Noruega (1989)</b>
<b>Atendimento público</b>	<b>60</b>	<b>49</b>	<b>34</b>
Creche/Pré-escola	42	35	31.6
Creche familiar	18	14	2.4
<b>Atendimento privado</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>25</b>
Creche familiar/CEI	8	2	17
Outras formas	9	8	8
<b>Só por pais</b> (com ou sem licença parental)	<b>23</b>	<b>41</b>	<b>41</b>
<b>TOTAL</b>	<b>99</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Langsted e Sommer, 1993; Suécia, 1992; Bø, 1993

Dentre os três países, a Dinamarca é a que apresenta maior cobertura (60%). Comparativamente à Noruega, onde uma grande proporção de crianças é atendida fora do sistema público (25%), os Estados dinamarquês e sueco assumem maior parte dos custos da reprodução.

Na Noruega, o atendimento institucional (31,6%) predomina sobre o domiciliar (2,4%), enquanto na Dinamarca e Suécia é suplementado com uma oferta de creches familiares, incorporadas ao sistema público de atendimento.

Quando observamos o índice de crianças sendo cuidadas em casa por seus pais, encontramos surpreendente proximidade entre a posição da Suécia e Noruega, ambos de 41%. Na busca de uma explicação plausível, observamos que na verdade essa semelhança aponta duas direções distintas em comprometimento público.

Os objetivos nacionais na Suécia priorizam as “crianças cujos pais trabalham ou estudam”. Em 1989, as estatísticas para esse grupo indicavam que 57% das crianças recebiam atendimento público e, desse total, 36% eram cuidadas em casa por seus pais, o que incluía todas as crianças que freqüentavam pré-escolas de meio período e não encontravam vagas em creches e as que estavam sendo cuidadas por seus pais em período de licença (Gunnarsson, 1994, p. 139). Além disso, cabe lembrar que o período de licença parental na Suécia é consideravelmente mais longo que na Noruega e que as crianças que freqüentam as pré-escolas abertas não se incluem nas estatísticas oficiais.

Os objetivos nacionais que nortearam a política norueguesa, por sua vez, priorizam a criança, não necessariamente filha de trabalhadores ou estudantes. Em decorrência, a maioria das crianças atendidas no sistema público não permanece nos serviços em tempo integral. Dados de 1984 apontam que do total das crianças atendidas, 29% permaneciam nos estabelecimentos de 6 a 15 horas semanais, 28% de 16 a 30 horas semanais e 43%, 31 horas semanais (Leira, 1987, p. 69).

Quando observamos os índices de atendimento por faixa etária e numa perspectiva evolutiva (Tabela 6.3), outras diferenças se pronunciam. Embora a proporção de crianças atendidas no sistema público tenha aumentado nos três países, a Noruega apresenta uma evolução mais



lenta, desigual, além de favorecer o atendimento à criança maior de 3 a 6 anos.

Grande parte das crianças de 0 a 2 são atendidas pelas creches domiciliares na Dinamarca, ao passo que na Suécia essa faixa etária está distribuída entre as duas formas de atendimento, domiciliar e institucional.

**Tabela 6.3 Crianças em atendimento público, por país e faixa etária, 1978 e 1990.**

ANO	Dinamarca		Suécia		Noruega	
	0-2	3-6	0-2	3-6	0-2	3-6
1978	24	40	19	60	4	23
1990	47	66	29	79	12	58

Fonte: Yearbook of Nordic Statistics, cf. Leira, 1992, p.98

Em 1990, mais de 40% das crianças dinamarquesas e quase 30% das suecas de 0 a 2 anos estavam registradas em algum serviço público, representando um índice de atendimento significativamente superior ao apresentado pela maioria dos países da Europa Ocidental (ver Tabela 7.1, p. 257). Apesar do índice de cobertura para essa faixa etária na Noruega ter apresentado notável aumento, passando de 4% em 1978 para 12% em 1990, ainda está aquém do desejado para o contexto escandinavo, apresentando uma lacuna que não é compensada por uma licença parental mais prolongada.

As diferenças encontradas entre o sistema norueguês, de um lado, e o dinamarquês e sueco, de outro, nos alertam para o fato de políticas similares de bem-estar produzirem resultados distintos. Para Leira (1989), isso se deve a diferenças nas formas da política norueguesa abordar a relação entre Estado e maternidade e mercado de trabalho formal e informal, comparativamente à Dinamarca e Suécia.

Ao expandirem as creches familiares, esses dois países responderam melhor ao atendimento à demanda, além de controlarem um número maior de ‘crecheiras’ no sistema público.

A Noruega, em contrapartida, ao incorporar esse atendimento apenas de forma marginal, deixa de reconhecer a tarefa desempenhada por essas mulheres como trabalho e relega à iniciativa privada considerável parcela do custo da reprodução.

### ***Coerência administrativa***

Na estrutura das diferentes organizações nacionais do atendimento, algumas características comuns são proeminentes. As questões relativas ao atendimento infantil estão sob a responsabilidade de uma única administração governamental: o Ministério dos Assuntos Sociais, na Suécia e Dinamarca, e o Ministério da Administração Governamental e Assuntos de Consumo, na Noruega. Nos três países, o governo central define os objetivos nacionais para a oferta de programas, que é regulamentada por lei.

O interesse na autonomia local e a importância atribuída à tomada de decisão descentralizada é outra característica comum. Desde meados da década de 80, a tendência tem sido de descentralização das decisões quanto às questões relativas à forma e conteúdo do atendimento, assim como aos níveis de suprimento da demanda.

Nos três países, as autoridades locais são responsáveis pelo planejamento, oferta, distribuição do atendimento, definição e controle de normas e padrões educacionais, assim como das condições de segurança e higiene. Em geral, a abordagem descentralizada tem sido bem sucedida em estimular diversidade e inovação nessa área.

### ***A relação entre público e privado***

Nos três países, o atendimento à criança através de creches e pré-escolas assinala a transição de uma situação em que os serviços são basicamente administrados pelo setor privado para outra em que tornam-se uma responsabilidade pública.

Apesar do atendimento infantil ser público, não é totalmente administrado com fundos públicos em nenhum dos três países. A expressão “atendimento público” significa todos os tipos de serviços para os quais a aprovação pública é requerida e subsídios públicos repassados, mesmo que a manutenção e administração possam estar em mãos privadas (Leira, 1989, p. 64)

No entanto, os interesses nesse misto entre público e privado diferem nos países citados. A Dinamarca e a Noruega têm acolhido as iniciativas de outras organizações privadas na oferta de CEIs, enquanto o setor privado tem desempenhado papel mínimo no sistema sueco. Em 1986, aproximadamente 40% dos serviços oferecidos na Noruega e Dinamarca haviam sido estabelecidos por associações voluntárias, tais como associações de mulheres, organizações religiosas, cooperativas de pais e empresas. Essa porcentagem tem diminuído na Dinamarca. Entretanto, conforme aponta Jensen (1994), as diferenças são muito poucas e raramente importa aos pais quem administra o CEI.

Os serviços públicos administrados pela iniciativa privada têm que atender a certos requerimentos estipulados pelas autoridades públicas, relativos ao número de crianças, horário, pessoal, critério de admissão etc. Uma vez aprovados, têm direito a subsídios públicos.

O atendimento não-regulamentado não tem tradição na Suécia. Na Dinamarca, foi deliberadamente reprimido em 1978, quando um relatório avaliativo apontava que o atendimento irregular cobria mais crianças que o público. Na Noruega, grande parte do atendimento extrafamiliar para crianças de 0-2 anos e parte dos programas oferecidos a crianças de 3-6 anos, não estão regulamentados, o que representava um total de 17% em 1989. O fato do envolvimento público na oferta de serviços pré-escolares ter chegado relativamente tarde e coincido com uma nova onda de privatização na sociedade como um todo, pode explicar, em parte, essa abertura às soluções privadas em um país que mantém a responsabilidade pública para assegurar a cobertura total (Bø, 1993).

Seja como for, esquemas lucrativos em larga escala não tem sido aceitos por nenhum desses países. Deixar o atendimento infantil nas mãos do mercado ou relegá-lo como uma responsabilidade familiar não faz parte da política nacional desses países.

Outro aspecto da variação da relação entre o público e privado evidencia-se na distribuição dos custos. Conforme pode ser observado na Tabela 6.4, nos três países, os custos são divididos entre estado, municípios e usuários, embora a proporção varie entre eles.

**Tabela 6.4 Distribuição dos custos administrativos do atendimento infantil na Dinamarca, Noruega e Suécia, em 1984**

Contribuinte	Dinamarca	Noruega	Suécia
Estado	35.5	33.4	43.8
Municípios	42.5	42.2	44.0
Usuários	22.0	20.9	10.1
Outros	0.0	3.5	2.1

Fonte: Leira, 1989, p. 65

Os padrões distributivos dos custos são similares na Dinamarca e Noruega, onde os municípios contribuem com a maior parcela, cobrindo 40% dos custos, enquanto o Estado contribui com 1/3 e os pais com 1/5 dos custos. O padrão sueco é diferente; o subsídio do Estado representa uma proporção relativamente maior dos custos, de forma que a contribuição dos pais é menor que a dos outros países.

## ***2.2 Plano dos programas***

### ***Creche e pré-escola: mesma filosofia***

A história do atendimento infantil nesses países é similar, com as mesmas tendências encontradas internacionalmente. Por mais de um século, apresentaram sistemas paralelos, de creches ou asilos infantis, de um lado, e jardins-de-infância froebelianos, de outro, que se diferenciavam quanto às origens, objetivos, responsabilidades, tipo de profissionais, clientela e função.

A definição de uma política nacional de atendimento infantil na virada da década de 60 assinala, nos três países, a transição para um sistema unificado de cuidado e educação. Interessante observar que nesse processo uma das maiores similaridades está na recomendação das Comissões para a unificação desses programas nos seus vários níveis de abrangência. Ou seja, todos deveriam perseguir os mesmos objetivos, sociais e educacionais, recrutar os mesmos profissionais, atender a mesma clientela e desenvolver uma programação de atividades fundamentadas nos mesmos princípios. Para evitar dicotomia nas ações de cuidar e educar decidiu-se que professores qualificados trabalhariam em todos os agrupamentos etários, incluindo as crianças muito pequenas e que todos os trabalhadores responsáveis pelas crianças, qualificados ou não, desempenhariam as mesmas funções.

Observa-se também que na Suécia e Noruega outra denominação a essas instituições foi sugerida, como um marco dessa transição. A partir da década de 70, novos tipos de atendimento são estimulados, buscando-se a diversidade almejada, dentro de uma unidade de princípios e filosofia.

### ***Tipos de instituição***

Existe um interesse nos três países em desenvolver formas flexíveis e diversificadas de atendimento que possam responder às demandas de crianças e famílias numa sociedade em transformação, que apresenta diferentes padrões de famílias em constante mudança.

Os tipos de serviços oferecidos são similares entre os países e geralmente compreendem: creches convencionais, cooperativas de pais e familiares, grupos de pré-escola e centros recreativos. Mas existem também variações entre eles.

Os tipos mais tradicionais de atendimento institucional na Dinamarca são as creches (*vuggestuer*) para crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas (*bornehaver*) para crianças de 3 a 6 anos. Esses programas funcionam em período integral, durante todo o ano e localizam-se em prédios contíguos. Uma versão mais recente de atendimento ao pré-escolar, que existe desde o início da década de 70, tem-se expandido enormemente nos anos recentes. São as instituições de idade mista (*Aldersintegrerede*), que reúnem crianças de 0 a 6 anos no mesmo agrupamento etário. Muitas vezes o atendimento é extensivo às crianças mais velhas, de 10, 12 ou até 14 anos, que freqüentam essa modalidade no período complementar à escola.

A popularidade dessas instituições é atribuída em grande parte, à possibilidade de continuidade no mesmo ambiente, de convivência entre

irmãos e entre crianças de idades heterogêneas. No período de 1989 a 1995, foi registrado um aumento de 78% nessa modalidade, cujo índice de atendimento passou a equiparar ao das creches (*vuggestuer*) (EC Childcare Network, 1996). Acredita-se que possa se tornar o tipo mais comum de atendimento à idade pré-escolar nesse país (Jensen, 1992).

As creches familiares também sofrem variações. Enquanto na Suécia e Dinamarca, são organizadas em grupos de crecheiras, na Noruega, muitas estão integradas às creches convencionais. Nesse caso, um número de até 30 crianças e correspondentes crecheiras pode compor uma unidade, com direção própria (Bø, 1993). Na Dinamarca e Noruega, essa modalidade destina-se predominantemente à faixa etária de 0 a 3 anos, contrastando com a Suécia, onde em muitos casos ela se estende à idade escolar, combinando atendimento ao pré-escolar com serviço recreativo.

Na Dinamarca e Suécia, as creches familiares foram inicialmente consideradas uma medida provisória para responder à demanda no processo de expansão do atendimento público, devendo ser gradativamente substituídas por instituições. Dada a popularidade delas, especialmente em regiões menos populosas e em casos de necessidades mais específicas (como trabalho irregular dos pais etc), essa alternativa acabou tornando-se parte importante e estável dos sistemas desses países, ampliando as possibilidades de escolha para os pais. Na Noruega, esse recurso é extremamente popular, porém, como mencionamos anteriormente, foi absorvido apenas parcialmente pelo sistema público, permanecendo em grande parte uma alternativa informal e privada.

Dentre os serviços não convencionais, destaca-se a “pré-escola aberta” na Suécia, já mencionada no capítulo anterior, e a “pré-escola do bosque” (*Skovbornehaver*) na Dinamarca.

Conforme o próprio termo sugere, esse serviço funciona em campo aberto, onde as crianças ocupam o dia com uma variedade de brincadeiras e atividades predominantemente ligadas à natureza. Cada pré-escola desse tipo atende um grupo de no máximo 21 crianças de 3 a 7 anos com 4 adultos, podendo atender também crianças em idade escolar, no período complementar à escola.

Em geral, os custos destinados à construção e manutenção do prédio são transferidos para o aluguel ou arrendamento de uma área verde (que deve apresentar algumas condições estipuladas: não oferecer perigo, conter uma pequena lagoa, árvores etc.), transporte, compra de roupas apropriadas para chuva e neve, equipamentos e materiais que variam de acordo com o plano anual da pré-escola.

Na área arrendada pode-se construir um pequeno galpão para guardar os equipamentos e comida e abrigar as crianças em dias muito chuvosos, mas a idéia subjacente a esse serviço é que as crianças passem a maior parte do tempo ao ar livre, independente do clima.

Essa modalidade é relativamente recente. Data do final da década de 80, quando o governo lançou uma campanha para a criação de CEIs alternativos de baixo custo, com a finalidade de diminuir listas de espera a curto prazo. A pré-escola do bosque foi uma das alternativas melhor sucedidas, apresentando significativa expansão na última década. Em 1994, havia 100 pré-escolas do bosque funcionando em todo o país.



Esse tipo de atendimento tem sido avaliado sistematicamente pelas autoridades públicas e as estatísticas mostram que as crianças que freqüentam o programa adoecem com menos freqüência, apresentam menos conflitos mútuos e um maior desenvolvimento das habilidades motoras e lingüísticas (Eriksen, 1993).

### ***A idade pré-escolar e a extensão do cuidado***

Os países escandinavos são bastante similares no que se refere à idade pré-escolar e de ingresso na escola compulsória, diferindo consideravelmente de outros países da Europa. Enquanto no Reino Unido, Holanda e Luxemburgo o ingresso à escola compulsória se dá aos 5 anos ou antes e na maioria dos demais países da Europa aos 6, nos países nórdicos, a idade de 7 anos é comumente referida como a mais adequada ao ingresso da criança na escola formal, embora o ingresso mais precoce seja permitido.

Além de o período pré-escolar ser mais abrangente, a idade para a qual o cuidado é requerido tem uma extensão muito maior que a geralmente encontrada em outros países. Assim, nos três países, o conceito de atendimento infantil extrapola o período pré-escolar e se estende aos primeiros anos da escola elementar, considerando ser esta uma etapa da vida que demanda o cuidado de outros. Assim, a política de atendimento infantil desses países compreende não apenas os serviços destinados ao pré-escolar, como também centros recreativos que funcionam como uma complementação do tempo que as crianças passam na escola.

Quanto à oferta de centros recreativos, foi só no início da presente década que a Noruega optou pelo investimento nesse setor (Hauglund, 1992).

### ***Agrupamento etário***

Os três países registram mudanças na composição do grupo etário dos estabelecimentos pré-escolares, que foram introduzidas por ocasião da regulamentação da política de atendimento infantil na década de 70. Os objetivos estavam fortemente associados à promoção de competências sociais nas crianças e valorização da cultura da infância.

O agrupamento etário nesses países nunca foi muito homogêneo, se compararmos com o adotado pela maioria dos países de língua latina. Porém, existia uma divisão que, em geral, separava crianças com um ano e meio a dois anos de diferença (por exemplo, 0-11/2; 11/2-3; 3-5; 5-7), em espaços distintos. Essa separação física e etária refletia normas de saúde e higiene que visavam prevenir o risco de contaminação e argumentos sustentados tanto pela psicologia quanto pela crença popular, de incompetência social das crianças pequenas.

Na Suécia, as recomendações quanto ao agrupamento etário aparecem explícitas em dois documentos oficiais: SOU, 1972 e 1981 (cf. Berg, 1987; Sundell, 1994).

O primeiro recomendava dois novos agrupamentos: de crianças menores (0-3 anos) e maiores (3-6 anos). O argumento voltava-se à inadequação da divisão por idade cronológica como critério de formação de grupos, dado que as crianças desenvolvem-se de formas diversas em diferentes velocidades e que o agrupamento em idades mistas promoveria seu desenvolvimento social, emocional e intelectual. A razão pela qual as mais novas eram separadas das mais velhas era atribuída à falta de capacidade interativa daquelas.

O documento de 1981 é ainda mais ousado, propondo uma terceira alternativa de agrupamento: a de reunir em um só grupo todas as faixas etárias, dos 6 meses ao início da idade escolar, conhecida como “grupos de irmãos” (*extended sibling group ou hemvistgrupper*). A extensão etária recomendada refletia os resultados das pesquisas que apontava o potencial das crianças para a interação social desde tenra idade.

Na Dinamarca, os argumentos pedagógicos e psicológicos em favor da convivência entre grupos de idades mistas encontram-se em documento oficial de 1972 (Jensen, 1992). As justificativas, similares às da Suécia, apontam a redução severa do número de crianças por família e o argumento de que o convívio de crianças com idades mistas desenvolve competências não contempladas num agrupamento homogêneo.

A criação das “instituições de idades mistas” (*aldersintegrerede institutioner*), já mencionadas, surge em resposta a essa recomendação. Inicialmente, essas instituições dividiam as crianças em dois grupos de idade: de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos. Com o tempo, também passaram a abranger maior extensão de idade. À medida que essas instituições tornavam-se mais populares, as modalidades mais tradicionais também optaram por uma maior integração de idade nos respectivos agrupamentos.

Em que extensão a medida oficialmente explicitada na política sueca e dinamarquesa também se estende à norueguesa não foi possível avaliar. Na prática, pode-se dizer que o agrupamento em duas grandes faixas etárias, de 0 a 3 anos e 3 a 6 é norma nos três países, observando-se a presença da terceira possibilidade, de 0 a 6 anos, na Suécia e Dinamarca. No último caso, agrupamentos ocasionais de idades homogêneas para o

desenvolvimento de atividades instrucionais estruturadas são recomendados.

Nas creches suecas e nas instituições dinamarquesas de idade mista é possível encontrar agrupamentos que incluem até a idade escolar, de 1 a 10-12 ou até 14 anos, sendo que as crianças maiores de 7 anos se integram às menores apenas em horário complementar à escola.

Em artigo sobre os centros dinamarqueses de idades mistas, Jensen (1992) expõe as vantagens para o desenvolvimento infantil da criança crescer num contexto de idades heterogêneas: possibilidade de experimentar e se engajar em diferentes tipos de interação social; oportunidade de assumir vários tipos de papéis e diferentes posições; e oportunidades de adquirir formas de competência social qualitativamente diferentes daquelas adquiridas em grupos homogêneos. Os maiores, freqüentemente modelos para os menores, aprendem muito com aqueles. As crianças menores podem receber cuidado e atenção não só dos adultos, mas também das maiores. Esses também são colocados em situações nas quais se espera que assumam responsabilidade e demonstrem consideração pelos menores.

Uma das grandes vantagens apontadas por pais e profissionais é que com esse tipo de agrupamento, evitam-se mudanças constantes no ambiente da criança. Permanecer no mesmo grupo por anos oferece continuidade, tanto para a criança individualmente, quanto para o grupo como um todo. Também favorece coesão no grupo e conhecimento das normas e regras, que geralmente são transmitidas dos maiores para os menores.

É interessante observar que a opção pelo tipo de agrupamento mais extenso (“grupo de irmãos”) na Suécia, que tornou-se rapidamente

popular, alcançando o recorde de 50% em 1985, começou a apresentar queda nos anos subseqüentes (Sundell, 1994). Em contraste, na Dinamarca essa opção apresenta ascensão progressiva, sem sinais de retrocesso.

Importante acrescentar, que nos três países, a equipe de profissionais goza de grande autonomia para definir os agrupamentos, o que ocorre mediante uma combinação de fatores como preferência dos pais, quantidade de profissionais disponíveis, composição etária da demanda etc. Ainda, essa autonomia também existe para se definir o horário de entrada e saída de crianças. Isso significa que a mesma unidade de atendimento pode apresentar diferentes tipos de agrupamentos e horários de permanência da criança, evidenciando mais uma característica da diversidade e flexibilidade do sistema escandinavo.

### ***Espaço físico***

Nos três países o projeto arquitetônico dos estabelecimentos infantis, incluindo pré-escolas e centros recreativos, favorece uma abordagem interativa, ou seja, a convivência intensa entre crianças, entre essas e os adultos e com o ambiente físico.

De modo geral, as alterações nos ambientes físicos evidenciam uma mudança gradual de abordagem de estruturas compartimentadas e padronizadas para sistemas diferenciados e personalizados, muitas vezes denominados *home like* (Berg, 1987).

Da mesma forma que o agrupamento de crianças em grupos homogêneos, a tradicional rigidez na divisão do espaço físico também refletia a preocupação higienista de se evitar a contaminação pelo contato entre crianças e através da circulação delas no ambiente.

Uma explanação das creches dinamarquesas anterior à década de 70 é ilustrativa.

*“As crianças menores de 3 anos que freqüentavam as creches eram educadas para serem quietas, ordeiras e limpas; eram cuidadas, mas a abordagem educacional era limitada. As creches eram equipadas com uma série de leitos e as crianças eram entregues a seus pais na porta, dado que não lhes era permitido entrar (isso para reduzir o risco de infecção)”* (Jensen, 1994, p. 148).

Os novos projetos arquitetônicos que se sucedem a partir da década de 70 refletem um rompimento com a herança hospitalar e os reflexos das novas descobertas no campo do desenvolvimento infantil. A idéia de criança passiva e frágil é substituída por uma concepção de infância mais ativa, autônoma e participante, de agrupamento etário menos restritivo e mais interativo, de relação adulto-criança menos autoritária e mais igualitária.

Desse modo, a ambientação, tanto interna quanto externa, busca oferecer à criança uma variedade de situações que promovem as interações sociais, instigam e desafiam sua percepção, curiosidade e imaginação, promovem sua autonomia e independência, e ainda, lhe possibilita experimentar e explorar o ambiente com liberdade, espontaneidade e segurança.

Com certeza, a mudança de uma abordagem para outra não foi automática, requerendo das autoridades públicas investimentos sistemáticos nessa área.

A Suécia tem mostrado grande interesse em estudos arquitetônicos para os estabelecimentos infantis. Desde os anos 70, novos projetos são

desenvolvidos, detalhados e testados, visando responder de forma mais efetiva às novas diretrizes educacionais propostas. Promover a interação social, diversidade de atividades e continuidade na vida das crianças têm sido as principais metas perseguidas (Berg, 1987).

A continuidade é objeto de investigação, tanto do ponto de vista da permanência da criança na instituição, quanto da inserção desta na vizinhança. Em ambos os casos, busca-se romper com o isolamento causado pela compartimentalização excessiva dos espaços e o fechamento da instituição para com a comunidade local.

A Dinamarca destaca-se pelo investimento nos espaços externos. A questão de oferecer à criança maiores oportunidades de estarem ao ar livre é um assunto de grande interesse no presente debate e tem proporcionado o aprimoramento de áreas externas existentes, a criação de novos tipos de design, de novas formas de conciliar atendimento institucional com permanência em área verde e, sobretudo, planos de atividades especialmente elaborados para a convivência mais intensa junto à natureza.

A pré-escola do bosque, já mencionada, decorre desse contexto, particularmente da descoberta de que áreas verdes promovem maiores oportunidades para a brincadeira e experiências. As crianças brincam com as coisas que encontram na mata: constroem cavernas e usam folhas e galhos no jogo imaginativo. Pescam em córregos ou pequenas lagoas, pesquisam sobre pequenos animais e insetos encontrados no solo, desenvolvem contato próximo com os elementos da natureza: água, ar, terra e fogo, e exploram sistematicamente seus sentidos (Eriksen, 1993). Contar histórias, cantar, explorar os arredores com

bicicletas, assim como cozinhar ou esquentar sua comida na fogueira fazem parte de seu cotidiano.

Mas a pré-escola do bosque não é a única forma de aproximar a criança da natureza. Outras possibilidades incluem convênios com núcleos ecológicos, arrendamento de área verde a ser compartilhada por vários CEIs e a utilização sistemática de parques e bosques da cidade.

### ***A formação dos profissionais***

Os países escandinavos valorizam o trabalho de quem se ocupa da criança, apresentando longa tradição no desenvolvimento de uma nova categoria profissional para trabalhar especificamente com a criança pequena.

A Dinamarca é a mais antiga nessa tradição, oferecendo formação em educação pré-escolar desde 1885. Inicialmente, o curso era de um ano de duração, sendo estendido para 2 anos em 1918, quando as duas escolas existentes, ambas sob a tradição froebeliana, passaram a ser subsidiadas pelo Estado. Em 1969, os cursos de formação de professores de pré-escola e de centros recreativos foram unificados e a duração estendida para 3 anos. Em 1974, esses dois programas juntaram-se a um terceiro, a Faculdade de Pedagogia social que, até meados dos anos 60, capacitava três tipos de profissionais: um para trabalhar em creches e escolas infantis (*infant school*); outro para trabalhar em internatos para crianças e jovens; outro, ainda, para trabalhar com pessoas mentalmente deficientes.

A primeira escola de formação de professores em educação infantil na Noruega foi estabelecida em 1935, em Oslo. Antes disso, as estudantes



interessadas nessa profissão tinham que ir a Dinamarca, Suécia ou Alemanha para obterem qualificação.

Nos três países, o curso que habilita o profissional de pré-escola é de nível superior, sendo de nível universitário na Dinamarca e não-universitário na Suécia e Noruega<sup>3</sup>. A duração varia de três anos na Noruega e Suécia e três anos e meio, na Dinamarca. Observa-se que nos três países a extensão do curso foi prolongada por mais 6 meses ao longo da presente década.

Os programas de formação estão vinculados ao Departamento de Ensino Superior, sendo que na Dinamarca e Suécia o mesmo está vinculado ao Ministério da Educação e, na Noruega, ao Ministério da Igreja, Educação e Pesquisa.

Conforme pode ser observado na Figura 6.1 as áreas disciplinares que compõem o currículo são praticamente as mesmas nos três países, diferindo apenas na organização. Os principais grupos são: Leis sociais; Psicologia e Educação; disciplinas culturais (DIN), comunicação (SUE) ou estudos educacionais profissionais (NOR) e prática profissionalizante.

A diferença mais notável é quanto à duração da prática profissionalizante, significativamente mais longa na Dinamarca, que na Suécia e Noruega. Esses dois países apresentam a possibilidade de aprofundamento em áreas específicas. A Dinamarca acrescenta uma quarta área disciplinar, voltada à comunicação, organização e liderança. A Noruega tem uma matéria a mais no bloco cultural, relativa à ética e religião.

---

<sup>3</sup> Os níveis superiores universitário e não-universitário diferenciam-se pelo diploma de bacharel conferido ao aluno na conclusão do curso. O nível superior não-universitário não confere diploma equivalente ao universitário. O equivalente mais próximo brasileiro seria a *licenciatura curta*.

**Figura 6.1. Currículo do curso de formação de professores de pré-escola: distribuição das disciplinas**

<b>Dinamarca</b>	<b>Suécia</b>	<b>Noruega</b>
<u>Disciplinas ligadas à Saúde e Ciências Sociais</u> Leis Sociais Medicina	<u>Orientação no ambiente</u> Leis Sociais Ciências Naturais (natureza e cuidados médicos)	
<u>Psicologia e Educação</u>	<u>Psicologia e Educação</u>	<u>Educação em teoria e prática pedagógica</u>
<u>Disciplinas culturais</u> Língua dinamarquesa e Literatura Artes visuais e carpintaria Música Movimento corporal Ciências naturais Teatro	<u>Comunicação</u> Língua sueca e Literatura Artes visuais e carpintaria Música Movimento corporal Teatro	<u>Estudos educacionais profissionais</u> Língua norueguesa e Literatura Artes visuais e carpintaria Música Teatro Movimento corporal Ciências naturais Ética e Religião Leis Sociais e Ciências Sociais <u>Estudos avançados</u>
<u>Comunicação</u> Organização e administração	<u>Cursos optativos</u>	
<u>Prática:</u> 64 semanas	<u>Prática:</u> 25 semanas	<u>Prática:</u> 23 semanas

Fonte: Adaptação de Hammershø, s/d

Quanto às semelhanças, cabe ressaltar que o plano de estudo é similar em abordagem nos três países. O enfoque é interdisciplinar, com grande ênfase na ligação entre teoria e prática. Para garantir integração entre as disciplinas e atualização da profissão com as questões macrossociais nacionais e internacionais, os cursos são orientados por conteúdos temáticos e o ensino, por projetos.

De acordo com Karlson, diretora do Programa de Formação da Universidade de Gotemburgo, essa forma de abordar os cursos de formação inspira-se nos movimentos estudantis no início da década de

70 e representa um rompimento com uma abordagem voltada à “divisão disciplinar, atomista e instrucional” para outra “holística, interdisciplinar e por projetos”. Segundo a entrevistada, esse movimento de reforma curricular é liderado pela Dinamarca, que por sua vez, se inspira nas pesquisas em educação desenvolvidas na Alemanha. Além disso, os executores do novo plano de estudo são os docentes e estudantes e só posteriormente é absorvido pelas instâncias superiores.

### ***Participação dos pais***

Observa-se nos três países o aprimoramento de medidas que visem garantir um maior envolvimento dos pais nos programas pré-escolares. Acredita-se que uma estreita cooperação entre pais e instituições de atendimento infantil é necessária para garantir continuidade entre o dia-a-dia da criança, na família e na instituição, e ajustar rotinas e práticas institucionais aos interesses das famílias.

Na Suécia e Dinamarca, o direito dos pais de opinarem sobre a administração e programação de cada instituição consta dos regulamentos. Na Dinamarca, é previsto um conselho de pais, tanto nas instituições privadas como públicas. Na Noruega, os pais são encorajados a participarem dos programas, mas esse envolvimento não é regulamentado.

### ***Diretrizes educacionais***

Os objetivos apresentados pelas autoridades públicas quanto ao atendimento infantil são numerosos e gerais e apresentados apenas enquanto diretrizes. Não existe um currículo nacional orientando a prática pedagógica, o que não significa que não apresentem um programa pedagógico de qualidade. Na Suécia e Noruega, os objetivos,

conteúdo e estratégias são genericamente explicitados. Na Dinamarca, o conteúdo e as teorias educacionais subjacentes ao atendimento infantil não são objetos de atenção nos regulamentos. Existe um acordo, amplamente aceito, pela descentralização dessas questões, que devem ser definidas nas próprias instituições em cooperação com as pessoas envolvidas no processo.

De forma geral, os três países são muito semelhantes quanto à abordagem educacional. O foco está no desenvolvimento integral da criança e as atividades proporcionadas devem responder ao objetivo geral de oferecer à criança cuidado individual e grupal, segurança, estimulação, aprendizagem e auto-expressividade. Os campos de atividade mais comuns estão voltados para o cuidado básico, brincadeira, trabalho, experiência com a natureza e atividades criativas.

Trabalho com temas ou projetos está mais presente na Dinamarca e Suécia que na Noruega, sendo que na Suécia essa estratégia consta em documento oficial. Quanto a essa opção metodológica, cabe acrescentar que tanto a Dinamarca quanto a Suécia têm mantido estreito contato com a abordagem educacional desenvolvida no norte da Itália, sob a inspiração de Loris Malaguzzi.

### ***A cultura da criança***

Outra característica notável das diretrizes pedagógicas desses países é o interesse na cultura da infância, sublinhando que sua forma de se expressar, de se relacionar e perceber o mundo é qualitativamente diferente da do adulto. Esse aspecto também marca uma mudança de abordagem nos programas de atendimento ao pré-escolar, partindo de uma situação em que os adultos controlam e tomam as decisões relativas à vida da criança na instituição para outra, em que as crianças são

consideradas como sujeitos pensantes e autônomos, que podem opinar nos assuntos que lhes dizem respeito.

Essa questão está particularmente presente na Dinamarca, objeto de especial interesse na atual política educacional. Em conexão com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, o Ministério dos Assuntos Sociais deflagrou uma série de medidas para aumentar a influência das crianças e tornar conhecidos os direitos contidos na convenção. Uma delas foi a inclusão de um item, nas diretrizes que regulamentam o atendimento infantil, intitulado “As crianças devem ser ouvidas”, o qual está elaborado da seguinte forma:

*“Deve ser enfatizado que as crianças sejam incluídas no planejamento e execução de atividades diárias dos estabelecimentos infantis, de acordo com a idade e maturidade. Dessa forma, são capazes de obter experiência da conexão entre influência e responsabilidade a nível pessoal e social”.*

(Ministério Dinamarquês de Assuntos Sociais, 1990, Capítulo 2, cf. Langsted, 1994, p. 30)

Para Langsted (1994), a afirmação desse princípio significa que “a batalha cultural pela quantidade de influência que as crianças deveriam ter, alcançou agora, um estágio em que tal influência pode ser exigida por lei” (p. 30).

### **3 A ecologia do atendimento infantil nos países escandinavos**

Conforme vimos até agora, nos últimos trinta anos a Escandinávia desenvolveu um padrão de programas de cuidado e educação infantil altamente profissionalizado e apoiado por fundos públicos. A

intervenção local e federal na esfera da socialização da primeira infância é sustentada ideologicamente por uma filosofia comum, originada de fortes tradições igualitárias dos Estados de Bem-Estar nórdicos. As políticas de atendimento infantil são universalistas, de forma que os serviços oferecidos destinam-se a atender à totalidade das pessoas interessadas e não apenas a alguns segmentos delas.

Desse posicionamento ideológico, derivam algumas reconceituações. Uma delas, é o conceito de serviço de atendimento ao pré-escolar. Dado que o sistema de Bem-Estar Social é concebido como um requisito necessário ao estabelecimento de uma sociedade baseada em igualdade e justa distribuição de recursos e que o atendimento infantil é parte desse sistema mais amplo, a expansão de uma rede pública de programas de cuidado e educação infantil situa-se nesse contexto.

Nessa perspectiva, os serviços pré-escolares não são vistos apenas enquanto um apoio às famílias que trabalham, ou um recurso importante ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas, sobretudo como uma parte importante do projeto de construção de uma sociedade mais justa e humana. O apoio ao desenvolvimento mais igualitário de papéis de gênero, o compromisso em assegurar trabalho nas áreas rurais, através do assentamento das famílias, assim como o interesse em atribuir direitos iguais de desenvolvimento e crescimento às crianças de várias condições físicas, mentais, sociais, culturais e geográficas são alguns dos aspectos sócio-políticos que se beneficiam com a oferta de programas de atendimento infantil.

Outra implicação é a concepção de cuidado extrafamiliar que se desenvolveu a partir dessa visão, contribuindo para a aceitação progressiva da intervenção do Estado na esfera da socialização da

criança pequena. De acordo com Leira (1989), a necessidade de apoiar e assistir famílias com filhos pequenos foi reconhecida muito cedo nos países escandinavos. Assim, a responsabilidade pelos primeiros anos de vida foi sendo reconceitualizada, conforme o Estado de Bem-Estar se expandia, de forma a atribuir grande importância ao envolvimento do poder público nessa esfera. Nessa perspectiva, a mudança na orientação das políticas escandinavas de cuidado e educação infantil rumo a sua universalização efetivamente reconstituiu a relação família-Estado. "O cuidado de crianças faz a conexão entre a esfera privada e o domínio público e constrói a ponte entre as tomadas de decisões do Estado de Bem-Estar e os mundos da vida diária" (p. 36).

Ao conceber o cuidado infantil como uma responsabilidade ao mesmo tempo pública e privada, uma expressão de valores políticos e morais, o modelo de Bem-Estar inaugura uma mudança no aspecto "cuidador" (*carer*) da maternagem. O investimento público do cuidado, ao mesmo tempo que o profissionaliza, também abre oportunidade para novos modelos de maternagem (idem, ibidem).

A inserção administrativa do atendimento infantil no setor do Bem-Estar Social não se justifica somente pelo fato desse sistema ser parte da política social de apoio à família. A profissionalização do cuidado atribui à educação uma concepção muito mais ampla e abrangente que o aspecto do ensino-aprendizagem. Isso exigiu que o campo que integra o cuidado e educação infantil, emergente e frágil, se diferenciasse da estrutura educacional vigente, fortemente enraizada numa tradição escolarizante.

O resultado tem sido a construção de uma nova identidade para os sistemas cuidado e educação infantil, fundamentada em novos modelos

de maternidade e caracterizada por um maior equilíbrio de poder nas relações humanas, particularmente entre família, Estado e sociedade, homens e mulheres, pais e filhos, adultos e crianças, criança e criança, professores e estudantes.

O quadro fornecido pela dinamarquesa Henny Hammershøj (s/d), em artigo sobre o programa de formação nos países escandinavos, é bastante ilustrativo desse processo, que levou esses países a desenvolver uma cultura própria para a educação infantil, diferenciada da escola.

<u>Creche/Pré-escola/ Centros recreativos</u>	<u>Escolas</u>
Ministério dos Assuntos Sociais	Ministério da Educação
centros/instituições	escolas
crianças	estudantes
grupos de idade mista, "salas"	classes
pedagogo	professor
desenvolvimento	aprendizagem
vida diária	ensino

Os programas de atendimento infantil, compreendendo todos os tipos de serviços ao pré-escolar e os centros recreativos para crianças em idade escolar, estão sob a jurisdição do Ministério do Bem-Estar Social, enquanto as escolas estão vinculadas ao Ministério da Educação. O sistema de ensino conserva a tradição de denominar as crianças de alunos, agrupá-las em classes da mesma idade, ter um professor que ensina e focalizar o processo de ensino-aprendizagem. O sistema de educação infantil, por sua vez, apresenta uma estrutura diferenciada em que as crianças são chamadas de crianças e distribuídas em idades heterogêneas; o profissional tem o *status* de pedagogo; o foco está no



desenvolvimento; e, o que acontece diariamente é denominado vida diária ou, simplesmente, convivência.

Durante a década de 90, os três países têm sido assolados pela forte pressão internacional de reduzir a idade de ingresso na escola e aumentar a competição entre os jovens. Essa onda atingiu a Suécia no início da década, quando o governo conservador estava no poder e a economia em baixa. Uma das soluções apontadas para reduzir o alto custo do atendimento infantil, de forma fácil e barata, era antecipar a idade de ingresso da criança na escola, para 6 anos. Interessante observar o movimento de resistência entre os profissionais e pais a essa iniciativa. Essa mesma reação verifica-se na Noruega e Dinamarca, o que demonstra que a valorização da infância, enquanto uma fase de importância própria da vida, faz parte da cultura escandinava.

Parece haver um consenso na sociedade em geral sobre os direitos da criança de desenvolver-se, ser curiosa, investigar, experimentar, brincar, sentir-se segura, confiante e feliz e receber tratamento digno e igualitário enquanto ser humano.

Para isso a forte ênfase na formação cultural e pessoal do profissional que vai atuar junto à criança e o enfoque no desenvolvimento de habilidades, de se expressar de diversas maneiras, solucionar problemas, assumir diferentes papéis, utilizar criatividade e imaginação em situações problemas, ser crítico e, principalmente, de se colocar no lugar das crianças.

A idéia de que os estabelecimentos pré-escolares devam aproximar-se da vida da criança, complementar outros ambientes culturais e sociais, proporcionar uma “atmosfera familiar”, afetiva, incluir a presença masculina, compreender uma extensão maior de idades e colaborar para

a expansão da cultura da criança, indica que a educação infantil finalmente encontrou um lugar ao sol, libertando-se definitivamente de sua posição de ‘lugar da falta da família’ ou preparação para a escola e vida futura. Isso indica, sobretudo, que alcançou legitimidade suficiente para irradiar uma cultura própria.

A despeito das mudanças que ameaçam os sistemas públicos de atendimento infantil dos países escandinavos, sob o impacto de um processo de globalização governado pela idéia, cada vez mais forte, de soberania de mercado e recuo dos estados de Bem-Estar, as lições que podemos tirar da experiência desses países são válidas para qualquer propósito mais humanitário que se pretenda com as futuras gerações e suas famílias.

No âmbito das políticas públicas de atendimento infantil, a grande lição que o sistema escandinavo nos oferece é a ampla perspectiva subjacente à integração entre o cuidado e a educação infantil. Fundamentalmente, trata-se de um modelo de atendimento infantil que redefine as fronteiras entre o público e o privado e propõe formas mais igualitárias de relações humanas. Um modelo que se inspira nos fenômenos sociais em transformação e busca fornecer respostas que conciliem as tensões causadas por eles. Enfim, é um modelo comprometido com o desenvolvimento e bem-estar de todas as partes envolvidas, sejam elas crianças, pais, profissionais, comunidade local, ou sociedade em geral.

Subjacente ao conceito de integração entre cuidado e educação encontra-se também a estreita interconexão entre os aspectos ideológicos, políticos e práticos, assim como a convergência das várias disciplinas envolvidas no campo, complexo e abrangente, que integra o

cuidado e a educação das crianças. São múltiplos os atores, os setores e os campos de conhecimento que se interligam numa teia dinâmica e interdependente de relações e modelam as políticas e programas de atendimento à infância, conformando uma verdadeira ecologia do desenvolvimento humano.

## **CAPÍTULO VII**

### **UM PANORAMA GERAL DO CUIDADO E EDUCAÇÃO INFANTIL NA COMUNIDADE EUROPÉIA**

Dentre os países analisados nesse estudo, seja através de visitas ou publicações, é possível dizer que a situação atual do atendimento oferecido para a criança pequena, na maioria dos países ocidentais, enfrenta um período de transição de uma velha para uma nova ordem, marcado por profundas mudanças nas sociedades em geral.

É um quadro de transformações que se reflete, tanto na composição da força de trabalho e estrutura familiar, quanto na concepção de criança e reconhecimento de seus direitos. São forças sociais, culturais, políticas e demográficas que demandam um novo olhar para as necessidades da família, da criança e uma revisão das tradicionais formas de cuidado e educação infantil oferecidas.

Como tendências gerais das políticas de atendimento à infância, observa-se a participação mais efetiva do poder público na oferta e expansão dos serviços públicos destinados à educação da criança pequena, principalmente à faixa etária próxima do ingresso na escola compulsória; a abrangência cada vez maior da faixa etária atendida, num sentido decrescente (dos maiores aos menores); e, com menor intensidade, a extensão do horário de funcionamento dos programas oferecidos, visando atender também as necessidades das mães trabalhadoras.

A forma como essas tendências se expressam varia. Às vezes pressupõe a absorção das creches pelo sistema educacional. É o caso da Espanha que recentemente unificou o sistema de ensino em todo o território nacional. Outras vezes, absorve no sistema educacional apenas parte da clientela

atendida pelo sistema de Bem-Estar. São os casos da França e Bélgica, que desde o final da década de 80 possibilitaram que a escola materna também atendesse à idade dos 2 a 3 anos, anteriormente excluída da educação pré-escolar. Outras vezes, essa forma se expressa na criação de classes de pré-primário anexas às escolas elementares ou apenas através da antecipação da idade de ingresso obrigatório da criança na escola elementar. Nesse bloco encontram-se países como o Reino Unido, a Irlanda, Holanda e Luxemburgo.

Contudo, conforme veremos a seguir, as mudanças que têm afetado as políticas e práticas de atendimento à infância, apesar de apresentarem em comum a maior abrangência da população infantil, nem sempre caminham no sentido de superar os paralelismos causados pela histórica cisão entre o cuidado e a educação infantil.

Esse capítulo visa apresentar um panorama geral da política de atendimento infantil dos países da Comunidade Européia e Escandinávia. Ao fazer isso, pretendemos situar os países escandinavos no contexto europeu e identificar tendências no campo internacional.

As informações que se seguem baseiam-se, especialmente, nas publicações da Rede Européia de Atendimento Infantil (EC Childcare Network, 1988, 1992, 1993 e 1996), visitas de estudo a países da Europa, como Inglaterra, Itália, Espanha e Portugal, acompanhadas de entrevistas com representantes da Rede e profissionais do campo e visitas às instituições de atendimento infantil.

### ***1 Um panorama geral***

O Relatório Anual divulgado pela Rede Européia de Atendimento à Infância em 1992 aponta que, na maioria dos países membros, o atendimento público às crianças menores de 6 anos é de responsabilidade de dois sistemas distintos: Bem-Estar e Educação (EC Childcare Network, 1992).

De acordo com Peter Moss, coordenador da Rede, a situação geral do atendimento infantil na Comunidade Européia revela falta de coerência e desintegração entre os serviços oferecidos à criança pequena, além de cisão entre as ações de cuidar e educar. Os estabelecimentos públicos destinados às crianças menores de 3 anos geralmente estão sob a responsabilidade do sistema de Bem-Estar, ao passo que os oferecidos a crianças maiores, geralmente vinculam-se ao setor educacional. Os primeiros tendem a enfatizar as ações de "cuidado", apresentam profissionais com menor qualificação, condições de trabalho e remuneração quando comparados aos programas para os maiores de três anos, que, por sua vez, são mais acessíveis, valorizam mais a "educação" e apresentam um período de funcionamento mais curto.

Além de objetivos distintos, muitos países apresentam sobreposição de responsabilidades pelo poder público, refletindo e mantendo essa falta de coerência. Geralmente, essa sobreposição ocorre quando o sistema de Educação responsabiliza-se apenas pelas crianças maiores e o de Bem-Estar abrange da idade menor à entrada obrigatória no ensino regular. É o caso de países como Alemanha Ocidental, Grécia, Irlanda, Portugal e Reino Unido, em que há sobreposição de responsabilidades para a idade dos 3 anos ao início da escola obrigatória. No caso da França e Bélgica, a sobreposição recai sobre as idades de 2 a 3 anos e 2 anos e meio a 3 anos, respectivamente, como reflexo da decisão do Ministério da Educação de

estender o atendimento também para a idade de 2 anos e dois anos e meio, em fins da década de 80. Na maioria dos Estados Membros, a idade dos 3 anos marca a transição entre um sistema e outro.

O Reino Unido é o exemplo mais extremo de serviços desconexos, onde os programas de atendimento à infância são administrados por diferentes departamentos municipais (Educação, Serviço Social, Lazer etc.), pelas autoridades de Saúde, corpos voluntários, sociedade privada e empresas. Enquanto as estatísticas mostram que mais de 50% de todas as mães com filhos menores de 5 anos estão trabalhando, as creches municipais existentes (*day nursery*) são disponíveis para menos de 1% dessas crianças. As escolas maternas (*nursery schools*) cobrem 25% das crianças de 3 e 4 anos, a maioria em período parcial (duas horas e meia), e 20% das crianças entre 3 e 4 anos ingressam mais cedo na escola compulsória (Pugh, 1992). Nesse caso, a sobreposição de responsabilidades dá-se em relação as idades de 3-4 anos e a idade de ingresso ao ensino formal que, no Reino Unido, tem início obrigatório aos 5 anos, sendo permitido o ingresso também aos 4.

A provisão de fundos públicos é outra característica que denuncia o favorecimento dos objetivos educacionais em relação aos de cuidado. Os níveis de financiamento destinados aos serviços que atendem crianças menores de 3 anos é muito baixo. À exceção da Dinamarca, França, Bélgica e Portugal, a oferta de serviços públicos a esse grupo etário cobre 5% ou menos. A Dinamarca é o único país que apresenta cobertura efetiva a essa faixa etária, equivalente a quase a metade do número total de crianças com menos de 3 anos (EC Childcare Network, 1992, p. 23).

O Relatório de 1992 mostra ainda que na maioria dos países da Comunidade Européia, o atendimento às crianças muito pequenas, cujos

pais trabalham, é assegurado inteiramente pelo setor privado. Familiares, especialmente avós, são os que mais garantem o atendimento, bem como babás e *baby-sitters* particulares e, em menor escala, creches particulares. O relatório não apresenta dados sobre o número de creches particulares não subsidiadas em território da Comunidade, mas aponta o Reino Unido como o país que provavelmente apresente maior número delas.

Interessante observar que nesse Relatório de 1992, a Dinamarca é o país apontado como exceção ao quadro geral de desintegração, descoordenação e inconsistência diagnosticado por Moss.

*“O país que tem concretizado os maiores avanços em termos de desenvolvimento de um sistema coerente de serviços de cuidado e educação infantil é a Dinamarca, onde todos os serviços para crianças (até atingirem a idade escolar) são da responsabilidade de um único departamento, tanto a nível nacional como local - o departamento dos Assuntos Sociais - desempenhando uma função de cuidado e, simultaneamente, educativa. O horário de funcionamento é igual para todos os serviços que atendem crianças menores e maiores de 3 anos. Os profissionais têm o mesmo nível de formação, remuneração e condições de trabalho. A Dinamarca proporciona uma diversidade considerável na oferta de serviços e nas formas de gestão, sem perder a consistência dos serviços em áreas chave; o resultado final constitui um sistema coerente de cuidado e educação para a primeira infância” (1992, p.27).*

Por ocasião do relatório, a Dinamarca era o único país escandinavo que integrava a Comunidade Européia. Com a entrada na Comunidade da Suécia e Finlândia, em janeiro de 1995, esses atributos são transferidos ao



conjunto dos países escandinavos<sup>1</sup> que fazem parte da Comunidade.

A Áustria também é incorporada como Estado Membro em 1995 e também apresenta forte tradição de integrar os serviços oferecidos à criança pequena no sistema de Bem-Estar. Porém, direciona o atendimento à idade acima dos três anos, diferenciando-se dos países escandinavos que oferecem um atendimento extensivo à faixa de 0 a 6 anos.

A Tabela 7.1 mostra um quadro atualizado do atendimento infantil na Comunidade Européia e Países escandinavos.

Conforme aponta o Relatório de 1996 (EC Childcare Network, 1996), de onde grande parte desses dados provêm, vários fatores precisam ser considerados ao se analisar os índices de cobertura apontados na tabela.

Em primeiro lugar, a demanda por serviços, especialmente para crianças pequenas, varia entre e dentro dos Estados Membros, de acordo com a situação de emprego dos pais, sistemas de licenças parentais, disponibilidade de alternativas de cuidados informais (avós e outros parentes) e valores relativos ao cuidado infantil extrafamiliar. Por exemplo, é mais provável que os países que oferecem amplos sistemas de licença parental apresentem uma demanda baixa de atendimento à criança muito pequena. Além disso, o relatório recomenda que se leve em consideração o “volume” dos serviços oferecidos. O argumento é que a simples contagem do número de crianças atendidas ou de vagas disponíveis em cada estabelecimento, não alcança essa dimensão crítica.

---

<sup>1</sup> Os adjetivos escandinavos e nórdicos são usados como sinônimos no Relatório da Rede. Estritamente falando, países nórdicos compreendem as cinco monarquias, Dinamarca, Noruega, Suécia e Islândia e Finlândia, ao passo que escandinavos compreendem apenas Dinamarca, Noruega, Suécia e Islândia. Por uma questão de disponibilidade limitada de dados e tamanho da população (menos de 300.000) a Islândia nem sempre é incluída (Therborn, 1992, p. 138).

**TABELA 7.1 Panorama geral do atendimento infantil na Comunidade Européia e Países Escandinavos, 1993**

Pais	SSFP	Faixa etária coberta	Sobreposição etária	Tipo de instituição /idade atendida	Tempo de funcionamento	Razão adulto criança	Cobertura 0-3	Contribuição dos pais	Início escola compulsória	LM + LP Em meses
Austria	Bem-estar	0 a 6		Creche (0-3) Creche Familiar (0-6) Pré-escola (3-6)	integral/anoal parcial ou integral/semestral	1 por 6 a 7 1 por 11 a 2	3% 75%	sim/ valor ã especificado	6	24#
Alemanha Oc.	Bem-estar	0 a 6	0 a 6	Creche (0-3)	integral/anoal	?	50%	16% a 20%	6	36#
Alemanha Oc	Bem-estar	0 a 6	3 - 6 anos	Creche (0-3); Creche Familiar (0-6) Pré-escola (3 - 6)	integral/anoal parcial/semestral (3 a 4h)	1 por 5 a 7 1 por 10 a 14	2% 78%	16% a 20%	6	36
Bélgica	Bem-estar	0 a 3	2 1/2 a 3 anos	Creche (0-3); Creche Familiar (0-6) Pré-escola (2 1/2-6)	integral/anoal parcial/semestral (3+2h)*	1 por 7 1 por 19	30% (-50%) 95%	17 a 30% só refeição	6	27*
Espanha	Educação	0 a 6		Escola Infantil (0-3); Escola Infantil (0-6) Escola Infantil (3-6)	integral/anoal parcial/semestral (3+2h)	1 por 11 1 por 25	2% 84%	20% nenhuma	6	36
França	Bem-estar	0 a 3	2 a 3 anos	Creche (0-3); Creche Fam. (0-3); Crech. Passag. (0-6) Escola Materna (2-6)	integral/anoal (exceto cr.pas.) parcial/semestral (3+3)*	1 por 6 a 7 1 por 27	23% (-50%) 99%	23 a 28% nenhuma	6	36
Grécia	Bem-estar	0 a 6	3 1/2 a 6 anos	Creche (0-30meses); Pré-escola (2 1/2-6)	integral/anoal	2 por 30	3%	sim/valor ã especificado	6	9#
Holanda	Bem-estar	0 a 4		Creche (0-4); Centro Infantil (0-4); Playgroup (2-3) Ensino Primário (4-5)	integral e parcial/anoal parcial/semestral (3+2h)	1 por 11 a 12 ?	8% ?	sim/valor ã especificado	5 (4)	15#
Itália	Bem-estar	0 a 3		Creche (0-3); Serviços Integrados (0-6) Pré-escola (3-6)	parcial/anoal, flexível	1 por 6	6%	10 a 20%	6	9*#
Irlanda	Bem-estar	0 a 5	3 a 5 anos	Creche (0-5); Playgroup (3-6) Pré-escola (2-6); Ensino Primário (4-5)	parcial/anoal (exceto playgroup) parcial/semes (2 1/2h; 4:30h)	1 por 5 2 por 15; 1 por 30	2% (-70%) 55%	pequena nenhuma	6 (4-5)	3*#
Luxemburgo	Bem-estar	0 a 4		Creche (0-3); Pré-escola (2-3); Centro Infantil (4-12); Creche Familiar (0-3); Escola pré-primária(4-5)	integral/anoal parcial/semestral	1 por 6 a 7 1 por 18	? 100%	sim/valor ã especificado	4	8
Portugal	Bem-estar	0 a 6	3 a 6 anos	Creche (0-3); Pré-escola (3-6); Centro Infantil (0-6); Creche Familiar (0-3); Pré-escola (3-6)	integral/anoal parcial/semestral (3+2h)	1 por 7 1 por 25	12% 48%	sim/valor ã especificado	6	27#
Reino Unido	Bem-estar	0 a 5	3 a 5 anos	Creche (0-5); Centro Familiar (0-5); Playgroup (2-5) Pré-escola (3-5); Ensino Primário (4)	par. ou int./anoal ou semestral parc/semestr (2:30h; 4:30h)	1 por 5 2 por 26; 1 por 30	2% 60%	sim/valor ã especificado	5 (4)	7*#
Dinamarca	Bem-estar	0 a 7		Creche (0-3); Pré-escola (3-6); Centros Integrados (0-6) Familia crecheira (0-3)	integral/anoal	1 por 3 1 por 6	48% 82%	20%	7	13
Finlândia	Bem-estar	0 a 7		Creche (0-7); Creche Familiar (0-7)	integral e parcial/anoal	1 por 5 a 6	21%	15%	7	36
Suécia	Bem-estar	0 a 7		Creche (0-7); Creche Familiar (0-7) Pré-escola (5-7); pré-escola aberta	integral/anoal parcial/semestral	1 por 7 2 por 20	33% 72%	13% nenhuma	7 (6)	18
Noruega 1991	Bem-estar	0 a 7		Creche (0-7); Creche Familiar (0-3) Pré-escola (5-7)	parcial e integral/anoal	? ?	13% 34%	20% nenhuma	7	8 a 10

Fonte: European Comission Network on Childcare, 1996; Bø, 1993.

\* Não apresenta licença parental  
# Não apresenta licença paternidade

Siglas SSFP Sistemas de Subsídios com Fundos Públicos  
LM = Licença Maternidade  
LP = Licença Parental

Os estabelecimentos que integram o sistema de Bem-Estar geralmente funcionam por um período maior, diário e anual, que os vinculados ao sistema de Educação. Dessa forma, cada vaga no sistema de Bem-Estar oferece um volume maior de serviços que a vaga correspondente no sistema educacional.

A Dinamarca e o Reino Unido são citados como exemplos que representam extremos nessas diferenças em “volume”. Os tipos mais comuns de atendimento oferecido para crianças de 3 a 4 anos no Reino Unido são os *playgroups* e a escola materna. Esses estabelecimentos funcionam somente em regime semestral (9 meses ao ano), durante parte do dia e muitas crianças freqüentam esses programas durante 13 horas ou menos por semana (aproximadamente 525 horas anuais). Em contraste, os tipos mais comuns de atendimento oferecido para a mesma idade na Dinamarca são abertos ao longo do ano, normalmente por 10 horas diárias e as crianças freqüentam essas instituições numa média de 35 horas por semana (aproximadamente 1500 horas anuais). Em síntese, uma vaga no sistema dinamarquês oferece um volume de serviços três vezes maior que uma vaga no Reino Unido (op. cit., p. 128).

Há de se considerar ainda, que as informações reunidas na Tabela 7.1 limitam-se ao atendimento financiado com fundos públicos e abrangem informações nacionais, sem contemplarem diferenças regionais de cada país.

Considerando esses fatores, a tabela mostra que o atendimento público à criança de 0 a 6 anos na Comunidade Européia é mais desenvolvido na Dinamarca e Suécia, seguido pela França e Bélgica e menos na Irlanda, Grécia, Espanha e Reino Unido. Existem amplas variações nos níveis de oferta entre os países, especialmente para crianças com menos de 3 anos,

apesar de em todos eles a taxa de cobertura ser menor para essa faixa etária, comparativamente à de 3 a 6 anos.

A atenção atribuída à criança menor de 3 anos é importante, porque revela, acima de tudo, o papel que os programas pré-escolares desempenham numa dada sociedade: se estão voltados predominantemente para a educação da criança em idade pré-escolar ou se abrangem múltiplos objetivos, compreendendo tanto a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, quanto o apoio às famílias com filhos pequenos, na tarefa de conciliar trabalho e responsabilidade familiar e, ainda, a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Nessa direção, a leitura dos índices de cobertura à idade de 0 a 3 anos deve ser feita em conjunto com o período e a natureza do programa de licença remunerada oferecida aos pais (se apenas maternidade ou também paternidade e parental), assim como a natureza dos serviços oferecidos a essa faixa etária, comparativamente ao que é oferecido para a idade mais velha.

O Reino Unido e a Irlanda, que apresentam as taxas mais baixas de cobertura à idade de 0 a 3 anos (2%), compartilham da mesma postura estatal de permanecerem neutros na oferta de medidas que possam conciliar trabalho remunerado e responsabilidades familiares. Licenças parental e paternidade não existem nesses países assim como o acesso de pais trabalhadores à limitada oferta de estabelecimentos públicos, que se destinam apenas às crianças e famílias “em situação de necessidade”. No Reino Unido, essa categoria é definida em termos de “problemas reais ou potenciais de saúde, desenvolvimento ou inabilidade; não inclui crianças em necessidade de cuidado por razão de trabalho, estudo ou formação de seus pais” (op. cit. p. 117-8). Na Irlanda, significa priorizar o atendimento

às crianças consideradas em “situação de risco por desvantagem econômica e social” (op. cit., 66). Nesses países, espera-se que a necessidade de cuidado extra-familiar por parte de pais trabalhadores seja suprida através de alternativas privadas. Essa tendência se confirma quando percebemos que além do atendimento a essa faixa etária não ultrapassar 2%, grande parte das crianças frequenta os serviços em regime parcial. Na Irlanda isso representa 70% das crianças.

A Holanda encontra-se em situação semelhante. Apesar de apresentar índice de oferta levemente mais alto (8%), os recursos públicos são geralmente oferecidos em tempo parcial, sendo utilizados pelos pais apenas alguns dias na semana. De acordo com uma das relatoras, Liesbeth Pot, esse é o costume das mulheres holandesas: trabalhar em regime parcial e utilizar-se dos serviços parcialmente.

*As mulheres em moradias de dois assalariados são muito ocupadas: combinam crianças, emprego e tarefas domésticas, tudo em base de regime parcial e, apesar de idealmente quererem compartilhar essas tarefas com seus companheiros, na prática isso está longe de ser alcançado. Elas têm que encontrar equilíbrio entre essas tarefas, um equilíbrio que a meu ver reflete a predominância contínua da ideologia da maternidade” (op.cit., p. 87).*

Quando observamos o atendimento às crianças maiores de 3 anos nesses países uma característica comum se sobressai: a admissão precoce da criança na escola primária. Na Irlanda, Holanda e Reino Unido, muitas crianças são admitidas na escola compulsória antes da idade obrigatória, ou seja, desde os 4 anos. Na Holanda, tampouco existe rede de pré-escola e na Irlanda, as que existem, são totalmente direcionadas a crianças em situações de desvantagens.

Antes da unificação, a Alemanha Oriental apresentava um alto índice de cobertura para a faixa etária de 0 a 3 anos (50%). Devido à mudança na orientação política, altos índices de desemprego entre mulheres com filhos pequenos e queda brusca nas taxas de natalidade, o atendimento à criança menor tem sido desestimulado, ao mesmo tempo em que a licença parental de 3 anos em vigência na Alemanha Ocidental foi estendida a todo o país. Em contraste, uma lei aprovada em janeiro de 1996 prevê cobertura total para todas as crianças de 3 a 6 anos em pré-escola até 1999, acompanhando a política do antigo lado oriental, que cobre 100% desta faixa etária.

A França e a Bélgica apresentam um índice relativamente maior de cobertura da faixa etária de 0 a 3 anos (23% e 30%, respectivamente). Em ambos os países, mais da metade das vagas são preenchidas pelas crianças de 2 anos que freqüentam as escolas maternas. Isso significa que a cobertura para essa faixa etária é desigual, pois situada em sistemas distintos, Bem-Estar e Educação, com diferenças no volume dos serviços oferecidos.

O programa de licença remunerada é outro item que reflete a forma como o Estado se posiciona frente às questões relativas à infância e maternidade. Um longo período de licença remunerada associado a um baixo índice de oferta de estabelecimentos infantis para idade menor de 3 anos assinala a postura de encorajar um dos pais, invariavelmente a mãe, a permanecer em casa até a criança completar 3 anos. Esse padrão, observado na Alemanha, é encontrado na Áustria, que também apresenta um dos índices mais baixos de cobertura para essa faixa etária (3%).

Outros países que oferecem o direito à família a uma licença parental até a criança completar 3 anos são: Espanha, França e Finlândia, sendo que a política dos dois últimos é oferecer aos pais a possibilidade de escolha

entre trabalho remunerado e cuidado da criança dentro de casa, através da opção entre a licença e um sistema de subvenção à criança.

Na Dinamarca e Suécia existe uma combinação de licença parental remunerada de duração moderada (até 18 meses), seguida por uma oferta extensiva de estabelecimentos públicos, aos quais os pais trabalhadores têm o direito de acesso quando a criança completar um ano.

Quanto à faixa etária dos 3 aos 6 anos, a Tabela 7.1 mostra que a maioria dos Estados Membros alcançaram ou estão em vias de alcançar uma cobertura considerável. Contudo, na maioria dos casos, esses estabelecimentos não estão estruturados de forma a contemplar as necessidades de pais trabalhadores, tampouco está o sistema de ensino primário desses países. Serviços que oferecem cuidado e recreação para crianças de 3 a 10 anos existem em alguns países, mas de acordo com o Relatório, à exceção dos países escandinavos, os índices de oferta estão longe de alcançar o número de crianças que freqüentam a pré-escola ou os primeiros anos de escola elementar (EC Childcare Network, 1996, p. 148).

A relação entre os sistemas de Bem-Estar e Educação varia entre os Estados Membros. Em todos eles, o sistema educacional oferece escola compulsória para parte da idade referida no Relatório. A idade mais comum para o início da escola compulsória é de 6 anos, mas em 3 casos isso ocorre mais cedo (Luxemburgo, Holanda e Reino Unido) e em três ela é de 7 anos (Dinamarca, Finlândia e Suécia).

Para crianças com idade entre 3 a 5-6 anos, o sistema educacional desempenha um importante papel na oferta de serviços. As principais exceções são os três países nórdicos, Alemanha e Áustria, que concentram o atendimento a essa faixa etária no sistema de Bem-Estar. Nos demais, esse sistema contribui com o atendimento oferecendo educação pré-escolar

e/ou possibilitando o ingresso precoce da criança na escola elementar. Conforme mencionado anteriormente, a Holanda, Reino Unido e Irlanda representam países com forte tendência a última possibilidade. De fato, conforme aponta o Relatório de 1992, nesses países não existe educação pré-escolar, ou apresentam respostas muito limitadas, como é o caso do Reino Unido (Moss, 1992, p. 24).

Os serviços públicos situados no sistema de Bem-Estar estão sob a responsabilidade das autoridades de Saúde ou do Bem-Estar Social. Em todos esses países, o atendimento é oferecido em instituições (creches ou pré-escolas) e, em alguns, também em casas de família, através de serviços conhecidos como creches familiares, em que “crecheiras” são recrutadas, pagas e apoiadas por autoridades públicas.

Em geral, os serviços oferecidos no sistema de Bem-Estar funcionam por um período diário e anual mais longo, colaborando de forma mais efetiva com as necessidades das famílias em conciliarem trabalho remunerado e responsabilidade familiar. Contudo, à exceção dos países escandinavos, apresentam um índice de oferta mais limitado.

Isso reflete diferentes concepções quanto ao acesso aos serviços oferecidos por esse sistema. Nos países escandinavos a política é universalizar o atendimento. A Alemanha também reconheceu recentemente que todas as crianças acima de 3 anos teriam direito a serem admitidas em jardins-de-infância. Em todos os demais países a oferta é seletiva. Geralmente isso ocorre porque o sistema de Bem-Estar apresenta um número de vagas muito menor que o sistema de Educação.

Uma maneira de avaliar a coerência entre os serviços oferecidos pelos dois sistemas é analisar como os países têm solucionado a demanda pela



extensão do horário de atendimento. É interessante observar que os pontos de conflitos que emergem nesse processo são comuns aos que nos deparamos no Brasil, ou seja, as soluções encontradas para conciliar trabalho materno e cuidado infantil tendem mais a "arranjos" nos modelos vigentes que uma redefinição estrutural dos serviços oferecidos.

Vejam, por exemplo, o atendimento infantil na França. Os serviços vinculados ao sistema de Bem-Estar são de três tipos: as creches coletivas (*crèches*), as de passagem (*haltes garderies*) e as familiares (*crèches familiales*). As creches coletivas e familiares estão voltadas prioritariamente ao atendimento de crianças menores de 3 anos, filhos de mães trabalhadoras, em regime integral, durante o ano inteiro. As de passagem oferecem atendimento ocasional a crianças menores de 6 anos, cujas mães apresentam trabalho irregular, mas atendem principalmente crianças menores de 3 anos.

No sistema educacional, o atendimento é totalmente público e gratuito e é proporcionado pelas escolas maternas (*école maternelle*) às crianças entre 2 anos e a idade de ingresso na escola compulsória, que é de 6 anos. O funcionamento dessas escolas acompanha a estrutura da escola regular: das 8:30 às 16:30h, com intervalo de uma hora e meia para almoço; diariamente, com exceção das quartas feiras; férias nos meses de julho e agosto e mais 7 semanas no ano.

Além da sobreposição de responsabilidades para a idade de 2 a 3 anos entre os dois sistemas de provisão de fundos, os objetivos são bastante distintos. Os principais critérios de admissão nos serviços ligados ao Bem-Estar são emprego materno e crianças em situação de risco. Nesse contexto, a preocupação principal desses serviços é "entender as necessidades da criança e provê-las de situações estimuladoras que promovam seu

desenvolvimento". Já o objetivo geral da escola maternal é "desenvolver o pleno potencial da criança, formar sua personalidade e oferecer-lhe melhor chance de sucesso na escola e na vida". De acordo com a regulamentação federal de 1986, as escolas maternais têm objetivos que se diferem dos serviços vinculados ao Bem-Estar, em particular por não serem instituições provedoras de cuidado (EC Childcare Network, 1996, p. 60).

A distinção de objetivos oficialmente explicitada torna-se ainda mais evidente quando observamos as estratégias utilizadas para conciliar o atendimento à criança com a demanda dos pais por tempo integral. Na busca de resposta a essa questão, algumas medidas têm sido tomadas entre o Ministério de Educação e as autoridades locais, de forma que essas cubram os custos referentes à estrutura de cuidado oferecida aos pais que trabalham e solicitam uma permanência mais longa da criança na instituição: pessoal (não-professor), almoço e supervisão nos intervalos entre os períodos. Assim, um serviço denominado *Centre de loisirs sans hébergement* é oferecido nas próprias escolas maternais, oferecendo cuidado e recreação para as crianças em horário complementar à escola, mas não durante o recesso escolar.

Na prática, uma equipe de "animadores" (*animateurs*), é contratada para cobrir a programação de quarta-feira e os horários de permanência da criança de período integral não cobertos pelos professores do quadro. Esses horários variam de município a município, sendo que de forma geral, o tempo acrescentado em atenção aos pais trabalhadores compreendem: o horário de entrada das crianças anterior ao regular (das 7:30 às 8:30h), de almoço (11:30 às 13:30h) e de saída, posterior ao regular (16:30 até 18h, no máximo). Ou seja, existe uma estrutura de cuidado *adiccionada*, e não integrada, à estrutura educacional que, por essa razão, resulta em ações dicotomizadas de cuidar e educar. Professores habilitados (*institutrice*),

com três anos de formação em curso pós-secundário, responsabilizam-se pelo "tempo escolar" e profissionais menos habilitados (*animateur*), com 26 dias de treinamento, cobrem o atendimento extra-escolar: acolher, alimentar, guardar o sono e promover atividades recreativas nas lacunas diárias da estrutura escolar e nas quartas-feiras.

O caso da França é ilustrativo para apontar como o cuidado infantil, no plano das políticas de atendimento (*exossistema*) é oficialmente extra-escolar, ou seja, não é incorporado como responsabilidade do Ministério da Educação. Conseqüentemente, essa responsabilidade não recai sobre os professores das escolas maternas e os custos são computados separadamente: o "tempo escolar" é totalmente gratuito e o "tempo de cuidado" é dividido entre autoridades locais e país. A taxa cobrada varia de acordo com o salário e os serviços solicitados.

Quando a extensão do atendimento oferecido - seja no que se refere à abrangência etária, seja à permanência da criança - não é acompanhada de uma revisão da estrutura e objetivos dos serviços, acaba afetando o comportamento e desenvolvimento das crianças atendidas. A inclusão das crianças de 2 anos no sistema educacional, por exemplo, nem sempre resulta num atendimento satisfatório em termos qualitativos. Conforme aponta Martine Felix, uma das relatoras do sistema francês, "(...) os recursos para o sono e descanso precisam ser improvisados. O número de crianças em cada classe também precisa ser reduzido para assegurar condições de aprendizagem que se adequem melhor às necessidades individuais das crianças menores" (op. cit., p. 61-2).

Segundo a mesma relatora, o futuro do sistema francês dependerá tremendamente de sua habilidade em adaptar-se e tornar-se mais flexível às

reais necessidades das famílias, cujas principais dificuldades ainda estão relacionadas à adaptação aos diferentes horários que os serviços oferecem.

O sistema belga é bastante parecido com o francês em estrutura, com um sistema de creches convencionais e familiares para crianças de 0 a 3 anos ligadas ao sistema de Bem-Estar e outro de escolas maternais para crianças de 2 1/2 a 6 anos, vinculadas ao sistema educacional. As escolas maternais funcionam das 8:30 às 15:30h e fecham às tardes de quartas-feiras, feriados e recessos escolares. A solução apresentada para cobrir a extensão do cuidado demandada pelos pais que trabalham é similar. Também apresenta um serviço de cuidado e recreação vinculado à escola elementar, destinado a atender crianças de 3 a 10 anos. O atendimento oferecido cobre os horários anteriores e posteriores à escola, o intervalo de almoço, incluindo a oferta de alimento, as tardes de quartas feiras e alguns feriados escolares (op. cit. p. 27).

A Espanha constitui-se a experiência mais recente de tentativa de unificação do atendimento infantil no sistema educacional e a que mais se assemelha ao Brasil, em termos de tendências recentes de unificação no mesmo setor.

Desde 1990, a nova lei educacional (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE*) prevê que o Ministério da Educação seja responsável por todos os programas de atendimento à criança de 0 a 6 anos, passando a constituir-se a primeira etapa do sistema educacional. A reforma é recente e ainda está em fase de implementação, porém alguns resultados já são identificados. O mais positivo refere-se ao projeto especial de formação de professores, que proporcionou o acesso à formação inicial e à qualificação específica dos trabalhadores de creches.

Outra conquista refere-se a modificações no currículo do Magistério, que passou a ser de nível universitário, com 3 anos de duração, garantindo-se especialização na área da educação da criança de 0 a 6 anos. Essa reforma também implicou na regulamentação das creches privadas, agora fiscalizadas pelas autoridades públicas, com critérios definidos pelo Ministério de Educação.

O sistema de educação infantil foi dividido em dois ciclos, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos, devendo ambos perseguir os mesmos objetivos, funções e estrutura de funcionamento. No entanto, a unificação deles apresenta inconsistências em vários níveis.

Conforme aponta Irene Balaguer (1992), representante espanhola da Rede, a implementação da lei deixa muito a desejar, especialmente para a faixa de 0 a 3 anos. Prioridades dadas a outras etapas do sistema educacional; recessão econômica; transferência das responsabilidades educacionais às Comunidades Autônomas; incertezas quanto à responsabilidade dos outros Ministérios, como o dos Assuntos Sociais no âmbito da educação infantil, são algumas razões citadas. Como consequência, o ciclo de 3 a 6 anos continua tendo prioridade por parte do governo, que estabeleceu meta de cobertura total para esta faixa etária até 1995, e a faixa de 0 a 3 anos, cuja cobertura é bastante insignificante, permanece sem qualquer perspectiva de expansão (p. 46).

De fato, conforme pode ser visto na Tabela 7.1 (p. 256), o ciclo de 3 a 6 anos está mais integrado ao sistema educacional que o de 0 a 3, com um índice de cobertura de 84% em contraste com o de 2% para o primeiro ciclo.

Informações obtidas na cidade de Barcelona, que pertence a Comunidade Autônoma da Catalunha, evidenciam que a unificação proposta está longe

de ser implementada. Novamente, o ponto de estrangulamento parece estar na passagem da antiga creche para o sistema educacional e a acomodação estrutural necessária para conciliar os objetivos sociais e educacionais.

Devido à insuficiência de vagas, os critérios de seleção para o atendimento de 0 a 3 anos são muito severos. Trata-se de um sistema de pontuação, extremamente complexo, cuja avaliação cabe a uma comissão de representantes de vários setores e segue as seguintes prioridades: famílias com dificuldades econômicas ou sociais, como mães solteiras ou imigrantes; trabalho de ambos os pais; renda familiar; irmãos na escola; proximidade e excepcionalidade.

O atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos é visto como um grande ônus para o Estado e menos aceito socialmente. A oferta é irrisória, sem expectativas de expansão. Desde que a lei foi aprovada, o investimento público tem-se limitado à melhoria da qualidade do atendimento oferecida às crianças: reforma de prédio, compra de equipamentos, habilitação de pessoal. Nenhuma iniciativa foi tomada para aumentar a oferta.

O aspecto oneroso das escolas de 0 a 3 anos é atribuído à estrutura funcional, especialmente no que se refere à extensão do horário do atendimento e à proporção adulto/criança. Em geral funcionam em período integral, das 8 às 17:30h e durante o ano todo e a proporção adulto-criança varia de 1:3, no caso dos bebês, a 1:9, no caso dos maiores.

As escolas de 3 a 6 anos geralmente são anexas às escolas de primeiro grau e seguem a estrutura escolar quanto ao horário de funcionamento, férias e recesso escolar. Apresentam dois períodos de permanência das crianças, das 9 às 12h e das 15 às 17h. Supõe-se que essas retornem às suas casas para o almoço e descanso. A proporção adulto-criança é de 1:25. Os professores possuem uma jornada de trabalho diária de 5 horas,

distribuídas entre 3 horas no período da manhã e 2h no período da tarde, com intervalo de 3 horas entre manhã e tarde.

Da mesma forma que na França, a estrutura de cuidado também é extra-escolar. Os professores habilitados responsabilizam-se pelo "tempo escolar", enquanto o período das 12 às 15h, quando as crianças que lá permanecem comem, descansam ou estão em recreação, está sob a "supervisão" de auxiliares.

Essas escolas constituem o tipo mais antigo e dominante de atendimento ao pré-escolar. Talvez por essas mesmas razões, são extremamente atadas à tradição. O horário de funcionamento é rígido e incongruente tanto para os professores quanto para as crianças, quanto aos pais que trabalham. Aos professores, porque a maioria fica impossibilitada de retornar às suas casas durante o longo período de intervalo, devido às distâncias entre a escola e a moradia. Às crianças, porque ficam sujeitas à divisão entre cuidar/educar. Aos pais, porque os horários não são adequados às suas jornadas de trabalho.

A Espanha é conhecida por seus longos períodos de *siesta* e estranhos horários comerciais, que variam entre os setores. Nos grandes setores de Barcelona como banco, fábricas e serviço público, a jornada de trabalho do pessoal é das 7 ou 7:30h às 15 ou 16h. No setor comerciário também existe uma variação. O grande comércio, como supermercado, o expediente é das 10 às 21h. No pequeno comércio, é das 9 às 14 e das 16:30 às 20h.

Seja no ciclo de 0 a 3, seja no de 3 a 6 anos, não existe correspondência entre o horário de trabalho dos pais e de funcionamento das escolas, com pouca flexibilidade para levar ou buscar a criança mais cedo ou mais tarde, de acordo com as necessidades dos pais.

Na verdade, a reforma realizada pelo Ministério da Educação alterou os objetivos do atendimento infantil. Segundo depoimento de uma diretora do ciclo de 0 a 3 anos entrevistada, antes da reforma educacional, as creches funcionavam num período de 12 horas, das 8 às 20h. Após a reforma, passaram a aproximar-se mais do horário da escola, das 8 às 17:30h. Ao ser indagada sobre a reação dos pais, a resposta foi assertiva: "Não penso que as escolas tenham que assumir o problema do trabalho dos pais. O sistema (MEC) tem que planejar o que fazer com as crianças de 0 aos 18 anos. Não se pode dizer que a escola tem que suprir todas as horas que os pais trabalham. A criança não pode permanecer na escola por um período superior ao do trabalhador na fábrica. Aqui se soluciona o problema da criança, não dos pais. Essa mudança do horário, assim como todas as mudanças ocorridas nesse campo aconteceram a partir da concepção de que esse serviço não é uma *guarderia* e sim uma escola. A mudança mais radical foi a da função: conhecer as crianças e suas necessidades".

Mesmo considerando que a reforma ocorrida na Espanha tenha um longo caminho a percorrer até que seja plenamente implementada, a reunião de todos os serviços no âmbito educacional e o reconhecimento da idade de 0 a 6 anos como primeiro estágio do sistema educacional colocam o país como o único, na Europa, que tem caminhado em direção a um sistema coerente e integrado de cuidado e educação dentro do sistema educacional.

Na Itália, da mesma forma que em muitos outros países europeus, o atendimento público infantil é financiado por dois sistemas: Bem-Estar e Educação. As creches (*asilo-nido*), destinadas às crianças de 0 a 3 anos, estão sob a responsabilidade do Ministério da Saúde, portanto vinculadas ao sistema de Bem-Estar na esfera nacional. Geralmente funcionam em período integral, de 11 a 12 horas e durante todo o ano.



As pré-escolas (*scuola dell'infanzia*) atendem crianças de 3 a 6 anos e vinculam-se ao sistema educacional. No entanto, são administradas por diferentes instâncias: estatal (50%), municipal (15%) e organizações privadas, religiosas (25%) ou não (10%). Dado que não existem diretrizes definindo padrões de qualidade para todo o sistema esses diferentes vínculos resultam em ações paralelas.

Conforme aponta o relatório, as diretrizes educacionais adotadas pelo Ministério da Educação aplicam-se somente às escolas estatais, sendo que outros dois grupos podem ou não adotá-las. Nessas escolas, o Ministério da Educação provê os professores, enquanto as autoridades locais são responsáveis pelo restante do pessoal, construção, refeição e transporte. Mas, paradoxalmente, o governo nacional considera as pré-escolas administradas pelas autoridades locais como privadas, portanto, contribui apenas com um suporte simbólico, em igualdade com as escolas administradas por organizações privadas (EC Childcare Network, 1996, p. 74).

A extensão de funcionamento varia de acordo com a região, a demanda das famílias e o vínculo administrativo. Por lei, as pré-escolas estatais devem funcionar por um período diário de 8 a 10 horas. As administradas pelos municípios e organizações privadas geralmente funcionam por menos de 7 horas e algumas oferecem serviços de cuidado extra-escolar. Outra variação se dá quanto ao período de férias. As pré-escolas estatais acompanham o período de férias das escolas primárias que é muito mais longo que o das escolas municipais (op. cit, p. 121).

As creches, por serem todas administradas pelos municípios, formam uma rede mais coerente que a da pré-escola. No entanto, o número de vagas oferecido por cada uma das redes apresenta grande lacuna.

O atendimento às crianças na faixa de 0 a 3 anos é consideravelmente baixo (6%), quando comparado ao oferecido às maiores de 3 anos (91%). Uma das razões dessa notável lacuna é a percepção que a sociedade tem em relação ao atendimento extra-familiar da faixa etária menor que, segundo Ghedini (1994), está “profundamente enraizada na visão tradicional, que encara as mulheres como as responsáveis naturais pelo cuidado com as crianças, especialmente as muito pequenas, como se isto decorresse de seu talento inato” (p. 190).

Entretanto, existem grandes diferenças entre as regiões norte e sul da Itália, observando-se o maior índice de atendimento a essa faixa etária ao norte, na Região da Emilia-Romagna (20%), e o menor índice ao sul, na Região da Campania (capital Nápoles), onde menos de 1% das crianças freqüentam esses serviços (op. cit., p. 192).

Essa diferença reflete um maior desenvolvimento do atendimento infantil nessa região da Itália que desde a década de 70, como reflexo de movimentos feminista, sindical e de esquerda, vem discutindo o valor social da maternidade, a importância da creche para a emancipação econômica, social e cultural da mulher, assim como o direito à educação e socialização da criança desde uma tenra idade (Ghedini, 1994; Faria, 1994).

Entretanto, em decorrência da limitada oferta de serviços para a faixa etária menor, a seleção da clientela também apresenta uma sistemática severa, sendo realizada por uma junta municipal. A título de ilustração, listarei os critérios de seleção adotados no município de Ravena, norte da Itália, de acordo com a ordem de prioridade: (1) crianças que apresentam alguma deficiência física ou mental; (2) que pertencem a famílias desajustadas, com o informe da assistência social; (3) que estão no período de adoção e ainda não foram adotadas; (4) imigrantes de países que não fazem parte da

Europa Continental; (5) que têm irmãos na instituição; (6) que advêm de famílias comprovadamente divorciadas ou separadas. Por último, encontram-se critérios como renda familiar e trabalho materno.

Na Itália, as creches não são consideradas como “serviços essenciais” pelo governo central, como são as pré-escolas. Isso conduz os municípios a cobrarem dos usuários uma porção dos custos, os quais têm aumentado com o tempo, 25% em 1983 para 32% em 1987 (EC Childcare Network, 1988, p. 83).

Quando comparados aos demais países da Europa Ocidental, os escandinavos destacam-se pela coerência política e filosófica, abrangência, extensão do atendimento e integração entre os objetivos sociais e educacionais. Todos os serviços oferecidos para idade de 0 a 6 anos são integrados em um sistema, o de Bem-Estar, e a meta é universalista. Os três países têm um compromisso de oferecer serviços para todas as crianças de 1 a 6 anos, garantindo o direito de licença parental para o cuidado de crianças com menos de 1 ano. O sistema também oferece cuidado e recreação em período complementar à escola para crianças acima de 6 anos que freqüentam pré-escola de período parcial e escola elementar.

## ***2 Identificando tendências***

De forma geral, os dados apontam e refletem três tendências distintas no desenvolvimento de políticas de atendimento infantil na Comunidade Européia. Uma, que unifica os programas de creche e pré-escola e os insere em uma política social mais abrangente, enquanto serviços integrados de cuidado e educação infantil; outra, que fortalece o valor educativo dos programas pré-escolares e procura ampliar o índice de cobertura num sentido decrescente, das maiores para as menores; uma terceira tendência

expressa-se no enfraquecimento da educação infantil, em função da antecipação da idade de ingresso da criança na escola compulsória.

No primeiro grupo, encontram-se os países escandinavos, caracterizando um enfoque tanto social quanto educacional, expresso na atenção conjunta às necessidades das crianças e famílias. No segundo, encontram-se a Alemanha, Bélgica, Espanha, França, Grécia, Itália, e Portugal, que em grau variado caracterizam um enfoque mais educacional que social, uma atenção dirigida mais à criança que à família. No terceiro estão Inglaterra, Irlanda, Luxemburgo e Holanda, nos quais o sistema de educação pré-escolar não é expressivo.

É no primeiro grupo que as características de coerência, continuidade, diversidade e flexibilidade são mais facilmente encontradas. Os países escandinavos parecem ter conseguido dar um passo à frente em relação à questão comum que acomete as sociedades no período pós-industrial, ou seja, o estresse e as desvantagens a que muitas mulheres e crianças estão submetidas por uma má administração da relação entre o mundo privado da família e o mundo público do trabalho.

A atenção especial atribuída à questão da igualdade de oportunidades e direitos entre homens e mulheres parece ser, entre outros determinantes, o que marca o sucesso do sistema escandinavo, confirmando o principal pressuposto levantado nesse trabalho.

Isso indica que o sucesso em se alcançar um sistema unificado de cuidado e educação infantil está associado à legitimação do trinômio *cuidado- educação- socialização* infantil enquanto uma responsabilidade pública, em colaboração com a família e não relegando-lhe responsabilidade exclusiva.

Poderiam surgir interpretações de que uma abordagem desse tipo, responsiva à demanda por um atendimento mais extenso (em relação à faixa etária e ao tempo de funcionamento), refletiria um maior interesse nas famílias (especialmente nas mulheres) que nas crianças. Se tomarmos como ponto de partida a perspectiva ecológica de que o desenvolvimento da criança é afetado pelas condições em que vivem suas famílias, esse argumento deixa de ter ressonância.

Conforme aponta o Relatório de 1966, torna-se cada vez mais difícil justificar a divisão existente entre os sistemas de educação e bem-estar, dado que um número crescente de pais está empregado e que os serviços vinculados ao bem-estar de muitos países tem reconhecido progressivamente a dupla função pedagógica e de cuidado. Entretanto, não está havendo um correspondente movimento dos sistemas educacionais em reconhecerem as amplas funções que os programas pré-escolas desempenham ou deveriam desempenhar, em adição à educação.

*“O desenvolvimento de um sistema integrado e coerente de serviços vai além das questões de estrutura e organização. Lida fundamentalmente com o conceito de serviços - o que são e para quem se destinam. Um serviço coerente e integrado deveria ser mais capaz de adotar uma abordagem holística às necessidades das crianças e suas famílias, reconhecendo a amplitude e interconexão dessas necessidades e a importância de atendê-las de forma flexível e multifuncional”* (EC Childcare Network, 1996, p. 134-5).

Nos dias de hoje a importância da integração entre o cuidado e a educação está bastante presente no debate nacional e internacional. No entanto, é possível identificar diferenças de significados na utilização desses

conceitos, de acordo com o enfoque atribuído aos serviços de atendimento ao pré-escolar.

Entre os que tratam desses serviços como parte da política de apoio à família, "cuidado" é um aspecto sublinhado na política de atendimento infantil e associa-se ao mundo de trabalho dos pais e às conquistas de igualdade de gênero. Dentre os que concebem os programas na perspectiva da educação pré-escolar, "educação" é o aspecto mais ressaltado, geralmente relacionado ao mundo da construção de conhecimento da criança.

Embora em ambos os grupos o conceito "educação" esteja orientado para a aprendizagem e desenvolvimento da criança como um todo, no primeiro grupo observa-se uma atenção conjunta às necessidades das crianças e famílias e, no segundo grupo, uma ênfase nos direitos da criança à educação, justificada pela importância dos conhecimentos adquiridos nos primeiros anos de vida.

Se utilizarmos a estrutura de nichos ecológicos proposta por Bronfenbrenner, veremos que essas diferenças refletem o nível sistêmico que se toma como referência: se o plano das políticas e programas (*exossistema*) ou da relação direta com a criança (*microssistema*).

Para ilustrar essa questão nos referimos à entrevista realizada com Christine Pascal<sup>2</sup> e às visitas de campo realizadas na Inglaterra. Para a entrevistada, que defende a integração entre cuidado e educação, o programa pré-escolar exemplar é o modelo que tem sido testado nos últimos anos, denominado *combined centre*. Trata-se de uma combinação entre os programas britânicos *day nursery* (creche, com enfoque mais social e com profissionais menos qualificados) e *nursery school* (pré-escola, com ênfase

---

<sup>2</sup> Entrevista concedida a essa pesquisa, Worcester, 1993. Christine Pascal é professora do Worcester College of Higher Education, Inglaterra, e membro fundadora do Early Years Working Group of Association of Teacher Education in Europe (ATEE).

no processo de ensino-aprendizagem), destinada ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Ao visitar um desses centros, muito me surpreendeu a constatação de que o conceito de cuidado subjacente ao *combined centre* não compreende o apoio aos pais que trabalham fora de casa. A defesa da combinação cuidado e educação está associada à necessidade de encontrar uma abordagem educacional mais equilibrada, voltada ao desenvolvimento da criança como um todo, e incluir a participação das famílias e comunidade local nas decisões e nos programas, em contraposição a duas outras tendências mais antigas de focalizar demasiadamente o aspecto cognitivo e instrucional (próprio da pré-escola) ou o cuidado físico (próprio da creche).

A idéia de que os serviços para a criança pequena também devam voltar-se às necessidades dos pais que trabalham não se aplica ao objetivo de integrar cuidado e educação, como eu supunha. A unificação dessas dimensões parece situar-se essencialmente no plano do *microsistema*. Representaria o tipo de educação pré-escolar ideal, que considera a criança desde os primeiros anos de vida (e não a partir dos 3 anos, como ocorre no Reino Unido) e implementa um currículo apropriado às necessidades da criança menor de 5 anos, de forma a otimizar seu potencial de aprendizagem, de acordo com as últimas evidências das teorias da primeira infância.

Conforme aponta Bronwen Cohen (1993), em seu artigo sobre política de cuidado no Reino Unido, o posicionamento atual do governo em relação aos pais trabalhadores é um assunto que deve ser resolvido por eles. "Nossa opinião é de que os pais que trabalham fora devam decidir como cuidar melhor dos seus filhos. Se quiserem ou precisam de ajuda nessa tarefa, deveriam fazer arranjos apropriados e cobrir os custos" (p. 520).

Dado que os serviços para criança pequena neste ponto de vista não podem ser reivindicados como uma necessidade de apoio à família, restam os argumentos respaldados nas pesquisas que apontam os benefícios provenientes de uma pré-escola de boa qualidade, amplamente encontrados na literatura britânica e americana da área.

São os argumentos psicológicos apontados nas teorias da primeira infância que têm sido utilizados para preencher a lacuna entre cuidado e educação, o que se evidencia nas palavras de Pascal:

*“Um dos mais poderosos estágios do desenvolvimento educacional em crianças são os anos que precedem os 6 (...). Se estamos falando em impacto de aprendizagem a longo prazo são nos anos pré-escolares, que vão dos 3 aos 5, que os benefícios educacionais são maiores. Assim, se não se educarem as crianças nesses anos está se desperdiçando o período chave de aprendizagem para elas” (p. 3).*

Tendo esses argumentos como ponto de partida, Pascal lança sua crítica ao sistema de educação infantil da Escandinávia, que na sua opinião “desenvolveu bem os ambientes de cuidado, mas não os de educação” (p. 2). A entrevistada associa ambientes de cuidado ao compromisso inerente à política escandinava de liberar a mãe para o mercado de trabalho e promover os ideais de igualdade entre homens e mulheres. Considera que esses países apresentam um notável avanço nos compromissos de apoiar a família com filhos pequenos, mas têm sido relutantes em adotarem uma abordagem estruturada para apoiar o desenvolvimento da linguagem, alfabetização e cálculo.

*“Acho que os países escandinavos estão começando a dizer ‘nós precisamos ser mais consistentes, precisamos de uma abordagem mais sistemática para a parte educacional do que a que apresentamos. Não é*



*suficiente apenas cuidar delas (crianças). Eles estão começando a se conscientizar de que precisam de um currículo, que precisam pensar sobre aprendizagem. Precisam pensar sobre desenvolvimento cognitivo de uma forma mais sistemática do que têm feito” (p. 3).*

Aqui encontramos claramente um exemplo de abordar a integração entre cuidado e educação de forma dissociada dos ambientes mais remotos do ambiente ecológico. A quantidade e o volume dos serviços oferecidos à criança no *combined centre* não são considerados, tampouco o fato da maior parte das crianças inglesas serem filhas de mães que participam ativamente do mercado de trabalho. Ainda, não se considera a possibilidade da dimensão educacional, no plano da atuação direta com a criança, englobar outras dimensões além do aspecto do ensino-aprendizagem, em decorrência de uma reorientação total nos objetivos e práticas a que se destinam os estabelecimentos pré-escolares.

Entre os meses de janeiro e fevereiro de 1994 tive a oportunidade de acompanhar o estágio de estudantes inglesas, como parte do programa de intercâmbio existente entre Gotemburgo e Worcester, Inglaterra. Foi muito interessante testemunhar a reação das estudantes, inconformadas com o fato das crianças pré-escolares suecas terem tanto tempo para brincar e com a pouca ou nenhuma atenção dada ao ensino sistemático da língua escrita, leitura e matemática<sup>3</sup>. Por que a necessidade de três anos de formação se os professores despedem tanto tempo cuidando e brincando com as crianças? Era a pergunta que ansiosamente procuravam responder.

Não compartilhamos dessa visão de que o cuidado suplanta os objetivos educacionais nos países escandinavos. Acreditamos sim, que outros valores

---

<sup>3</sup> Na Suécia, assim como nos demais países escandinavos, o ensino sistemático da leitura, língua escrita e matemática é atribuição da escola elementar, compondo os principais itens da grade curricular dos primeiros anos de ensino obrigatório. Um dos argumentos para que a pré-escola não assuma essa função, além da concepção da infância já referida, é o caráter não-obrigatório dessa etapa da educação.

estão presentes na abordagem educativa desses países, talvez difíceis de serem percebidos quando o ponto de partida é a questão do ensino-aprendizado. Acreditamos, ainda, que esses países se lançaram num empreendimento jamais realizado por outros países, o de integrar as dimensões do cuidado e educação em todos os níveis sistêmicos.

Finalizando esse tópico, vimos que o sistema público de cuidado e educação, na maioria dos países da Europa continental, não conseguiu superar as inconsistências e desigualdades provenientes da dicotomia entre cuidado e educação. As razões disso são associadas a questões de ordem político-ideológicas, conforme vimos argumentando.

As mudanças estruturais que têm marcado a sociedade contemporânea não têm sido acompanhadas das necessárias mudanças de atitude, frente aos papéis tradicionalmente desempenhados pelos membros familiares. Essa lacuna, influencia negativamente a legitimação do cuidado infantil extra-parental, de forma a não receber a devida atenção na definição de políticas públicas para a infância. Em decorrência, impede a legitimação de um atendimento que unifique cuidado e educação.

Assim, atentar para as dimensões do *macrossistema* não é uma etapa a ser desprezada. Ao contrário, merece um olhar atencioso, pois nelas estão contidas as matrizes de um sistema que se pretende unificado, integrado, democrático e verdadeiramente humano.

## CAPÍTULO VIII

### ***A EDUCAÇÃO INFANTIL IDEALIZADA POR PETER MOSS E HELEN PENN***

Em recente publicação, *Transforming nursery education*, Peter Moss e Helen Penn (1996) oferecem uma visão de um sistema abrangente, coerente e integrado de educação infantil. Os autores são ingleses. O ponto de partida é a indignação diante do sistema britânico de atendimento à infância, originado em rica tradição da educação infantil e cruelmente negligenciado na atualidade. A situação é crítica, eles alertam: “os serviços são fragmentados, inflexíveis, incoerentes e plenos de desigualdades, incapazes de responder às variadas e instáveis necessidades das famílias” (p. vii).

Eles adotam uma abordagem deliberadamente visionária de educação infantil, com o intuito de apontar respostas a questões essenciais, tais como “onde queremos chegar e porque” ou “para que propósito e para quem esses serviços devem ser oferecidos”. O objetivo também é tornar os valores, crenças meios e fins transparentes e abertos ao debate (p. 2).

Por compartilhar grande parte desse sonho, finalizo a terceira e última parte desse trabalho com uma síntese do modelo de educação infantil idealizado pelos autores, acreditando poder ampliar ainda mais nosso modelo de sistema unificado de cuidado e educação infantil.

#### ***Um sistema abrangente, integrado e coerente de educação infantil***

O modelo idealizado é o de um sistema integrado de educação infantil, abrangente e coerente, capaz de atender uma ampla extensão de

necessidades das crianças e de suas famílias. Caracteriza-se pela universalidade, flexibilidade, multifuncionalidade e alta qualidade de seus serviços, destinados às crianças de 0 a 6 anos e seus pais.

A *abrangência* dos serviços expressa-se na acessibilidade a todas as crianças e seus pais; na atenção atribuída a todas as idades, independentemente dos pais estarem ou não trabalhando; na inclusão de todas as crianças com inabilidades ou outras necessidades especiais; e, ainda, na inserção dos serviços no mesmo sistema administrativo. No centro desse modelo ideal está o conceito de sistema único e inclusivo, em substituição aos atuais sistemas fragmentados e inconsistentes do Reino Unido e outros países da Europa que apresentam um tipo de atendimento aos pais trabalhadores, outro a crianças com necessidades especiais, e outro, ainda, para a educação do pré-escolar.

A abrangência também se justifica por englobar uma amplitude de necessidades, dentre as quais os autores identificam cinco essenciais: aprendizagem, cuidado, saúde, socialização e apoio. Todos os serviços devem assegurá-las, mesmo que, em particular, possam voltar-se a outras necessidades específicas. O sucesso ou fracasso de um sistema de atendimento infantil dependerá do atendimento a essas necessidades, consideradas de grande importância social e econômica.

### *1. Aprendizagem*

Dado que a infância é uma fase importante para a aprendizagem, os serviços pré-escolares devem dirigir-se a todas as crianças na faixa de 0 a 6 anos e não apenas às maiores de 3 anos. As experiências proporcionadas devem ser de grande amplitude, para promover todos os aspectos de desenvolvimento infantil: cognitivo, lingüístico, social, emocional, estético, sensorial, físico e moral, assim como, o estímulo de

outras crianças e adultos e uma variedade de materiais e equipamentos. São também previstas construções atraentes; extensos espaços, interno e externo, utilizados de forma imaginativa; ênfase em atividades voltadas à arte visual, música e dança; alimentação de boa qualidade; animais a serem cuidados e plantas a cultivar; e, ainda, respeito à autonomia das crianças e participação máxima delas nas decisões.

Os autores consideram o período correspondente aos 0 a 6 anos um estágio de vida importante por si só. Assim, oferecer oportunidades de aprendizado às crianças é mais importante que prepará-las para a escola e para a vida futura. “Aprender nesse estágio pode melhorar o desempenho posterior: mas, antes de tudo e principalmente, aprender capacita as crianças a alcançarem seus potenciais no *presente*, enriquecendo e preenchendo suas vidas no *presente*”. Cada nível de ensino tem importância própria e não deve ser considerado como uma ponte para alcançar objetivos futuros (Moss e Penn, 1996, p. 4).

## 2. *Cuidado*

Qualquer programa pré-escolar deve oferecer cuidado seguro e confiável a todas as crianças. A concepção de cuidado nesse modelo subentende o direito da família em compartilhar a sua responsabilidade perante a criança pequena, pois a atenção não se limita apenas às crianças provenientes de famílias em que ambos os pais trabalham. Inclui os pais que estão "procurando emprego, estagiando ou estudando" e estende-se a todos que precisam de "ajuda em outras responsabilidades familiares", ou simplesmente de "tempo para si próprios", para romper o círculo vicioso da rotina de cuidar (p. 4).

## 3. *Socialização*

Aqui, essa dimensão tem o sentido da convivência, amizade e interação tranqüila e prazerosa com os outros, ao longo da vida. Nesse modelo, um serviço pré-escolar deve ser um lugar de "convívio", devendo oferecer às crianças oportunidades de se socializarem com outras crianças e com adultos, complementando a intensa, vital, porém limitada extensão de relações entre crianças e adultos na família moderna.

#### *4. Saúde*

Um programa pré-escolar deve promover ativamente a boa saúde, entendida como "ausência de doença", o que se reflete fundamentalmente no "propósito de assegurar a cada criança um sentimento positivo de bem-estar físico e mental". Para os autores, esse propósito deveria influenciar cada aspecto do programa, desde a preparação e ingestão de alimentos, até o ambiente físico, as oportunidades de exercício e outras atividades diárias (p. 4).

#### *5. Apoio*

Finalmente, um programa pré-escolar pode contribuir com uma variedade de formas de apoio às crianças e aos pais. Moss e Penn são críticos a respeito da limitação da oferta de creches às crianças em situação de necessidade pela política britânica de atendimento infantil, pois, na prática, isso significa voltar-se para uma "pequena minoria de famílias altamente estressadas ou desorganizadas" (p. 5).

Para aos autores, um sistema abrangente de atendimento infantil deveria oferecer uma fonte de apoio mais ampla e geral que auxilie um grande número de famílias jovens na luta pela vida e, ao mesmo tempo, atenda as necessidades mais complexas e cruciais. Afinal, são poucas as famílias que não necessitam de algum tipo de apoio no estágio inicial da

maternidade/paternidade, o que representa uma "virada na vida", afetando profundamente a maneira como as pessoas administram o tempo e se relacionam umas com as outras.

Os autores chamam a atenção para o período crítico da transição para os papéis de mãe e pai. Muitos pais precisam ter oportunidades para reavaliar suas vidas cotidianas e desenvolverem novas amizades e redes sociais de apoio mútuo. Nesse sentido, a oferta de um atendimento seguro e confiável não pode restringir-se a liberar os pais para o trabalho ou estudo, mas fundamentalmente “apoiar o funcionamento da família”. Assim, ressaltam a contribuição potencial dos programas pré-escolares no desenvolvimento das redes sociais e de amizade, especialmente numa sociedade cada vez mais insegura e imprevisível.

#### *A interdependência das necessidades essenciais*

Apesar de apresentadas separadamente, essas necessidades são em prática interdependentes. A socialização e o convívio criam importantes oportunidades de aprendizagem e vice-versa. A aprendizagem das crianças seria inibida sem um cuidado seguro e estável. Crianças saudáveis apresentam melhores possibilidades de aprendizado e socialização. Ao mesmo tempo, o entusiasmo e o prazer proporcionados pela aprendizagem e convivência promovem a saúde e o sentimento de bem-estar das crianças. Oportunidades de aprendizagem, cuidado e socialização não estarão presentes se os programas também não acomodarem e trabalharem com crianças e pais estressados e não estressados. No entanto, o acesso aos serviços que ofereçam oportunidades de aprendizagem, cuidado e socialização podem ter um papel importante em apoiar e auxiliar crianças e pais em tais circunstâncias, sem excluir as famílias com carências.

Assim, inerente ao conceito de educação infantil está o compromisso de responder a uma variedade de necessidades, que na prática, estão intimamente ligadas e, em muitos casos, são inseparáveis. A base do programa seria uma abordagem holística à criança pequena e sua família. Isso significa que cada programa deve ser multifuncional e flexível, adaptando-se às necessidades das famílias e não o contrário, exigindo que elas se ajustem, da melhor forma, às normas definidas pelos programas.

### *Os amplos benefícios*

Um outro sentido de abrangência dos programas pré-escolares, além da atenção aos pais e às crianças, é a extensão de objetivos e benefícios a outros setores.

Um programa pré-escolar é uma das condições necessárias para assegurar uma força de trabalho efetiva e eficiente, sendo, portanto, essencial aos empregadores. Um sistema que esteja baseado principalmente em oferecer serviços locais pode propiciar a coesão das comunidades, não apenas por reunir pais e crianças, estimulando vínculos e redes sociais entre eles, mas também, por envolver crianças pequenas com as mais velhas e os adultos da vizinhança. Da mesma forma que outros recursos locais, como postos de saúde e comércio, os serviços para a criança pequena são uma necessidade de qualquer comunidade bem sucedida, contribuindo para a sua identidade e funcionamento e fazendo dela um local mais desejado para se viver e trabalhar.

Enfim, um sistema de atendimento infantil contribui de várias formas para atender aos objetivos de uma sociedade saudável e próspera, por contribuir com as crianças, pais, empregadores e comunidades locais. Esse é o motivo pelo qual os autores enfatizam que o sistema por eles



idealizados é "uma parte essencial da infra-estrutura econômica e social, uma força socialmente coesiva na sociedade" (p. 6).

*Uma estrutura integrada e coerente de serviços*

O modelo prevê um sistema de ofertas que inclui uma ampla extensão de serviços distintos, dentro de uma estrutura única e comum, visando assegurar uma abordagem consistente e justa. Os principais elementos dessa estrutura são assim descritos: *política e legislação* não excludente para a criança pequena; *responsabilidade administrativa* em um mesmo departamento, nacional e local; sistema comum de *fundos* para todos os serviços; sistema unificado de *formação de pessoal, pagamento e condições* entre os serviços; e, ainda, abordagem integrada para *padrões e qualidade*.

Inerente a essa estrutura comum, está a possibilidade de os pais escolherem os serviços que venham a utilizar de forma mais flexível. Haveria dessa forma um objetivo de diversidade na oferta e nos tipos de administração dos serviços como também na escolha dos pais. Os autores propõem uma virada na situação encontrada no Reino Unido, que dá aos pais a falsa impressão de possibilidade de escolha, quando, na verdade, os estabelecimentos públicos disponíveis, além de serem extremamente limitados em número, não cobrem todas as funções desejadas, obrigando-os a buscarem soluções individuais, que são, em geral, muito onerosas. Também propõem o rompimento com uma estrutura uniforme e inflexível, própria da escola materna britânica, que oferece um "pacote" de cinco manhãs ou tardes, de 12 a 15 horas semanais, em período parcial e apenas às crianças de 3 a 4 anos.

No sistema idealizado, a ênfase está na oferta de serviços suficientemente flexíveis, diversificados, multifuncionais, acessíveis e

que respondam às variadas e mutáveis necessidades das famílias e comunidades. O atendimento infantil consistiria de uma rede de serviços pré-escolares, públicos e diversificados, inseridos em áreas residenciais, administrados por uma amplitude de mantenedores, incluindo autoridades locais, organizações voluntárias, comunidade, grupos de pais e cooperativas de trabalhadores. Os serviços privados poderiam também tomar parte da rede, se puderem atender às condições estipuladas pelo sistema de fundos.

O financiamento público seria deliberadamente utilizado para promover e assegurar algumas condições comuns entre os serviços, como por exemplo, formação de pessoal apropriada, condições de trabalho e remuneração, ambientes físicos estimulantes e envolvimento dos pais na administração. Mas também seria dirigido para encorajar o desenvolvimento de serviços específicos, multifuncionais, capazes de abranger as necessidades fundamentais de aprendizagem, cuidado, socialização, saúde e apoio, além de responder, de forma flexível, às variadas necessidades das comunidades locais. Por exemplo, as condições estipuladas para obtenção de financiamento público desafiariam e levariam à transformação dos modelos atuais de escolas maternas e dos *playgroups* que, conforme já mencionamos, oferecem um atendimento restrito e inflexível, de curta duração e com limitação de idade.

As condições de financiamento seriam utilizadas para encorajar o desenvolvimento de serviços que não fossem apenas multifuncionais e flexíveis, mas também *integrassem as diferentes idades*, isto é, que sejam capazes de abranger a extensão dos 0 a 6 anos, incluindo, em alguns casos, serviços complementares à escola para crianças mais velhas. A integração de idades oferece um número de vantagens, incluindo continuidade no atendimento, oportunidade para os pais,

crianças e pessoal desenvolverem relações estáveis e maiores chances de irmãos serem atendidos pelo mesmo serviço. Ao mesmo tempo em que esse sistema ideal enfatiza estruturas formais, independentes ou anexas às escolas, também prevê esquemas organizados de creches domiciliares. Essa modalidade deve prever capacitação e pagamento apropriados às crecheiras e propiciar-lhes o acesso, assim como o das crianças sob a sua responsabilidade, à amplitude de serviços oferecidos pela rede.

### *Acesso equitativo*

Moss e Penn sublinham o princípio da *acessibilidade* como condição para um atendimento igualitário. Assegurar acesso a serviços de qualidade não pode ser deixado nas mãos do mercado privado e à capacidade dos pais em pagarem pelo serviço, muito menos em uma sociedade onde cerca de 2/3 da população vivem em moradias em que a renda é menor do que a média nacional; em que uma em cada três crianças vive em estado de pobreza<sup>1</sup>; e, em que as desigualdades salariais têm crescido mais do que diminuído nos últimos anos. Para ser acessível a todas as crianças e pais e ao mesmo tempo abrangente, o sistema pré-escolar deve atender a outras condições também, como ser responsivo às necessidades e demandas locais específicas (por exemplo, prever serviços nas áreas rurais) e acima de tudo oferecer vagas suficientes, gratuitas ou a preço acessível.

Os autores acham razoável que os pais participem com alguma contribuição financeira, mas a grande parcela dos custos deveria advir de fundos públicos. Mais especificamente, uma porção do tempo de atendimento, equivalente à jornada escolar, seria gratuita aos pais e, portanto, inteiramente financiada com dinheiro público. Para as crianças que freqüentam o programa por um tempo mais longo, o custo das horas

---

<sup>1</sup> O estado de pobreza no Reino Unido é definido como as famílias que têm renda abaixo da metade da média nacional (p. 8)

adicionais seria coberto por uma combinação de dinheiro público e contribuição dos pais, ajustadas de acordo com o poder aquisitivo, tamanho da família e outras circunstâncias relevantes.

### *Boa qualidade*

Por boa qualidade, os autores referem-se a um programa que alcance todos os seus objetivos, os quais devem ser definidos em conjunto com todas as partes envolvidas. O sistema ideal não requer uma definição absoluta de qualidade, prescrita a todos os serviços. Tratam de qualidade como um conceito dinâmico, essencialmente relativo, baseado em valores e crenças que variam e estão em constante transformação numa sociedade pluralista. A qualidade, portanto, está sujeita a diferentes perspectivas, entendimentos e significados.

### *0 a 6 anos - o primeiro estágio do sistema educacional*

Moss e Penn mostram-se contrários ao ingresso precoce das crianças na escola compulsória, o que no sistema britânico começa por volta dos 4 anos e, às vezes, até antes. Propõem que o período de 0 a 6 anos seja concebido como o primeiro estágio do sistema educacional e que os 6 anos seja a idade oficial de ingresso na escola compulsória.

Com isso, procuram garantir *continuidade* para a criança, pais e profissionais dentro do mesmo sistema. Assim, além de possibilitar que as relações sejam cultivadas, garantirá que as crianças estejam entretidas com atividades apropriadas e dentro de padrões definidos, evitando a turbulência experimentada por muitas delas que nos primeiros anos transitam da casa para as escolas maternas e *playgroups*, para aos 4 anos, inserirem-se numa classe formal, de escola primária, lotada de alunos.

As mudanças propostas visam alterar a relação entre os serviços oferecidos às crianças pequenas e entre estes e o restante do sistema de ensino, de forma que a educação infantil deixe de ser um "apêndice" da escola compulsória para se tornar um estágio distinto, separado e substancial no sistema educacional, equiparando-se aos estágios da escola primária e secundária. De fato, a natureza multifuncional e flexível dos programas pré-escolares deveria representar um desafio aos estágios posteriores; ao invés da educação infantil acomodar-se às demandas da educação primária e secundária, os estágios de ensino posteriores deveriam considerar as lições aprendidas com os programas pré-escolares.

#### *Uma visão de infância*

Os autores propõem uma visão contextualizada de educação infantil, que não deve ser vista de forma isolada de outras questões relativas à infância, como a paternidade e a sociedade. Reconhecem que a responsabilidade pela criança pequena é basicamente privada e parental, mas também uma responsabilidade social, já que todas as crianças representam nosso futuro comum. Sendo assim, o interesse social não deve limitar-se a uma pequena minoria definida como em "situação de necessidade" pela legislação ou agências de serviço social. Não se trata de negar que algumas crianças têm necessidades especiais ou maiores que outras, mas de reconhecer que todas elas têm necessidades importantes e que os serviços infantis podem ajudar a atendê-las.

A "visão" dos autores supõe uma concepção de infância. De forma mais abrangente, "supõe uma sociedade desenvolvendo uma cultura de crianças" (p. 10). Por cultura de crianças referem-se primeiramente a uma sociedade que reconhece as crianças de 0 a 6 anos como cidadãs, com

direitos a uma justa divisão dos recursos sociais, e não apenas dependentes da capacidade e disposição dos pais em pagar por eles. Em segundo lugar, referem-se a uma sociedade que esteja interessada em integrar as crianças em todos os aspectos da vida, em ouvir o que elas têm a dizer, por exemplo, sobre os serviços que utilizam, e em acreditar no que dizem.

Uma das conseqüências da educação infantil desenvolver-se no seio da cultura emergente das crianças está na ênfase dada ao aqui e agora. Ao se discutir os objetivos e a avaliação dos serviços, é importante ter-se em mente os benefícios imediatos que o serviço pode oferecer para promover a qualidade da vida diária da criança pequena, provê-la de oportunidades de aprendizagem, aumentar seu bem-estar e desenvolver e promover sua integração na sociedade mais ampla. Objetivos a longo prazo, como o de aumentar o desempenho escolar, são importantes e valiosos, mas não podem mais ser impostos como justificativas para a oferta de serviços. Dessa forma, o sistema idealizado desafia a tendência atual de valorizar e ver a criança pequena numa perspectiva progressiva, do futuro aluno, adolescente ou adulto que virá a ser. Em contraposição, propõe uma visão mais equilibrada, na qual a criança pequena é valorizada e respeitada pelo que é, assim como, pelo que possa vir a ser.

O modelo supõe não apenas a valorização da criança pequena, mas do trabalho de quem se ocupa dela. Esse trabalho é tão importante quanto necessário e tão valioso quanto o trabalho com crianças mais velhas, razão pela qual enfatiza um quadro coerente de profissionais, baseado em níveis análogos de formação e pagamento. Baixos níveis de formação, pagamento e condições de trabalho dos profissionais são sintomas de como uma sociedade concebe tanto suas crianças quanto os que trabalham com elas. Essa situação só tende a provocar alta rotatividade

de pessoal, instabilidade para criança, baixa qualidade de oferta e exploração de uma força de trabalho predominantemente feminina. Revertendo esse quadro, Moss e Penn propõem uma nova qualificação aos profissionais que atuam diretamente com as crianças, a de “professor da primeira infância” (*early childhood teacher*), com formação superior em curso de quatro anos.

Os cursos de formação ofereceriam teoria e prática supervisionada para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos, com um forte enfoque no aspecto educacional, além de cobrir outras funções do atendimento, apontadas anteriormente.

O salário equivaler-se-ia aos professores do primeiro grau da escola elementar e os períodos de trabalho, diário e anual, mais longos que os vigentes no sistema de ensino escolar. A proposta seria de cerca de 35h semanais com 6 semanas de férias ao ano, além dos feriados, sendo que 10% das horas semanais previstas ficariam disponíveis para formação, planejamento e trabalho com os pais. Fundamental ao tipo de serviço multifuncional idealizado, seria o funcionamento em tempo integral, durante todo o ano e não apenas em período parcial, seguindo o calendário escolar.

No interesse tanto das crianças quanto de seus pais, os autores propõem que a força de trabalho desse sistema abrangente reflita a composição das comunidades e sociedade a que serve. Isso significa uma representação da diversidade étnica, lingüística e cultural de comunidades e sociedades, como também a presença substantiva de homens trabalhando com toda a faixa de 0 a 6 anos.

Aumentar o envolvimento masculino em trabalho remunerado com criança pequena, no entanto, não é algo que aconteça espontaneamente.

Deve ser parte de uma abordagem mais ampla que encoraje e apóie os homens a assumirem uma divisão mais justa de tarefas e responsabilidades que abrangem o cuidado de crianças - “uma abordagem baseada no reconhecimento público de que isso é um movimento incentivado, mas não imposto, e que beneficiará não apenas as crianças, mas também potencialmente as mulheres, a sociedade mais ampla e, naturalmente, os próprios homens” (p. 12).

Um sistema de educação infantil pode desempenhar um papel importante no processo de apoio às relações e papéis entre os sexos. Cada programa podem oferecer oportunidades, dentro de um ambiente seguro, para homens e mulheres explorarem essas questões e as possibilidades de mudança. Nessa perspectiva, um sistema abrangente também inclui a idéia de envolvimento parental, como participação real e ativa de homens e mulheres.

### *Trabalho dos pais*

Finalmente, o modelo idealizado deve ser inserido no contexto da política trabalhista. Conforme o número de pais empregados aumenta, existirá uma crescente necessidade de políticas públicas de oferta de serviços de atendimento à criança para ajudá-los a conciliar trabalho e cuidado dos filhos, de forma a assegurar a qualidade de vida para crianças, pais e famílias, bem como a igualdade de oportunidades para mulheres e homens. Mas, apesar de condição necessária, a oferta de programas pré-escolares não é suficiente. Outra parte da política inclui a introdução e o desenvolvimento de um direito estatutário à licença parental e outras formas de licença e medidas que apóiem e encorajem a participação crescente de pais no cuidado e educação de seus filhos. Ambas as



condições podem afetar a demanda dos pais por serviços de atendimento infantil, especialmente quando as crianças são muito pequenas.

Uma política assim direcionada reconhece o forte interesse público pelas crianças e suas famílias e assegura a utilização efetiva da força de trabalho. Essa política também reconhece o fato de que apenas o governo, enquanto representante da sociedade, poderá abranger e responder adequadamente às várias necessidades e interesses envolvidos, ou seja, o bem-estar das crianças e famílias, a igualdade de oportunidades para mulheres e a utilização eficiente e efetiva da força de trabalho.

Novamente, uma política pública de ofertas é importante, mas não suficiente. Igualmente essenciais são as mudanças conduzidas pelas empresas e sindicatos, com apoio governamental, para tornarem o local de trabalho mais responsivo às necessidades dos trabalhadores e de suas crianças. Moss e Penn idealizam um amplo conjunto de medidas e mudanças na cultura do local de trabalho que reconheçam e apoiem os papéis de cuidado e as responsabilidades de homens e mulheres trabalhadores, incluindo aquelas associadas ao cuidado e educação das crianças.

#### *Apoio aos pais*

Os autores propõem uma visão mais contextualizada do debate atual sobre as habilidades parentais. Por exemplo, as experiências de estresse a que estão sujeitos os pais, por ocasião do nascimento da criança, constroem homens e mulheres no exercício da função parental e ameaçam o funcionamento da família. Nessa perspectiva, idealizam serviços que possam capacitá-los a reavaliar suas posições e apoiar suas

escolhas: abandonar ou não o trabalho, buscar aconselhamento, diminuir o isolamento proveniente da rotina ininterrupta do cuidar etc.

A "visão" de maternidade/paternidade dos autores não se refere apenas aos relacionamentos de mães e pais com suas crianças, mas também à possibilidade de fortalecer homens e mulheres para que tenham controle sobre seu tempo e possam decidir com mais tranquilidade como dividi-lo entre trabalho, permanência junto aos filhos e outros aspectos importantes da vida pessoal e social.

### *Valores e crenças*

O ideal de sistema abrangente, integrado e coerente está baseado na importância atribuída a um conjunto de valores e conceitos inter-relacionados como cidadania; coesão social; igualdade de oportunidades; democracia e inclusão; importância de relações duradouras de cooperação e de respeito; responsividade à diversidade e mudança; significado social da paternidade e maternidade; e importância do cuidado e educação infantil. Também está baseado na ideia de primeira infância como um período de importância própria e vital para o desenvolvimento futuro, devendo ser um tempo de descoberta, entusiasmo, divertimento, sociabilidade, crescimento da autoconfiança e prazer de aprender.

Ao finalizarem a exposição sobre o modelo ideal de educação infantil, Moss e Penn clamam por um sistema de serviços abrangente, integrado e coerente não com a conotação de que eles mudem o mundo, mas porque representam uma expressão de valores em um mundo em transformação; “parte essencial de uma sociedade melhor e mais justa” (p.14).

**CONSIDERAÇÕES**

**FINAIS**

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As informações reunidas nesse trabalho evidenciam que a transição rumo a um sistema unificado de cuidado e educação infantil é um fenômeno relativamente recente na história do atendimento à infância. Tem origem no contexto dos movimentos sociais das décadas de 60 e 70, que atravessaram diferentes sociedades e culturas, disseminando sementes de um novo mundo, de uma nova cultura, de uma nova perspectiva mundial. Relações polarizadas de poder são severamente questionadas. Novas experiências e formas de convivência humana são testadas, mostrando as possibilidades de relações mais equilibradas e harmoniosas. Quando olhamos para o passado recente algumas conquistas se delineiam. Minorias: mulheres, crianças, negros e deficientes, entre outras, estão conquistando um lugar ao sol, construindo e exibindo suas próprias culturas. Os homens estão mais sensíveis às necessidades humanas de seus próximos. A criança é sujeito de debate, política e direitos.

O processo é lento, pleno de desafios, conflitos, idas e vindas. Forças contrárias estão sempre atuantes e se sobrepõem a cada vacilo. A sensação é a de um longo e árduo caminho a percorrer, exigindo um alerta constante.

Chegaremos lá? Essa é uma pergunta impossível de ser respondida. Mas acredito que podemos sim lançar os alicerces. E estes, devem ser universalistas em escopo e construtivos em abordagem. Devem dirigir-se a todas as cidadãs crianças e seus familiares, promover a cultura, os ideais de igualdade, liberdade e solidariedade e o respeito para com a natureza.

No entanto, para que uma política pública para a infância universalize o atendimento na perspectiva de um sistema unificado de cuidado e educação, é necessário que antes haja um deslocamento de ênfase na responsabilidade da família em relação à socialização da criança pequena. Em vários capítulos desse trabalho evidencia-se o quanto essa questão tem orientado a definição de políticas públicas de atendimento infantil. Enquanto permanece tarefa exclusiva da família, o desenvolvimento de políticas unificadas de cuidado e educação é inibido. Quando considerada uma tarefa pública, a ser compartilhada com a sociedade em geral, uma política abrangente e integrada passa a ser perseguida.

Dada sua importância para uma ação efetivamente integrada de cuidado e educação infantil, gostaria de finalizar esse trabalho refletindo sobre a questão da socialização infantil no contexto brasileiro e sugerindo esse tema como uma importante dimensão a ser explorada por futuros pesquisadores.

Proponho como primeiro passo situar o Brasil no contexto das tendências que têm caracterizado a sociedade contemporânea e, a partir daí, identificar saídas que respondam às necessidades identificadas, as quais devem estar baseadas em questões concretas e não de ordem moral.

Uma das mudanças mais profundas ocorridas nas últimas décadas é o aumento progressivo de mulheres com filhos pequenos compondo o mercado de trabalho. Praticamente em todos os países industrializados esse fenômeno convive com outras alterações na estrutura familiar, como a redução severa do percentual de famílias extensas; da taxa de nascimento e, conseqüentemente, do número de crianças por família;

além do aumento do número de famílias monoparentais. O denominador comum é o declínio das fontes de socialização no interior do núcleo doméstico seja por alterações no cuidado infantil, exercido anteriormente pelos membros da família extensa, seja pelo declínio no número de irmãos, que também desempenhavam parte dessa função, seja pelas pressões de tempo a que as famílias compostas por dois trabalhadores estão sujeitas, indispondo-os com relação às tarefas domésticas e ao cuidado da criança.

Seja como for, estamos diante de uma situação mundial que afeta as condições da socialização primária e demanda uma redefinição das relações família-estado, quanto à responsabilidade pela criança pequena. A diminuição das possibilidades de convívio de crianças com outros seres humanos no interior da família, situa o processo de socialização infantil numa posição de dependência de outros contextos, que ofereçam agentes disponíveis e constantes para essa tarefa. Portanto, o resultado do desenvolvimento da criança vai depender muito da qualidade destes contextos. Os programas pré-escolares de qualidade e com extensão de horário de funcionamento, encontram-se entre os recursos mais demandados pelas famílias e parecem adequar-se às exigências de disponibilidade, continuidade e constância necessários ao processo de socialização.

Observemos rapidamente em que contexto essas mudanças sociais se materializam na sociedade brasileira. Estudos que analisam as tendências do trabalho feminino brasileiro (Bruschini, 1990, 1995) revelam que em 1990, o número de mulheres que trabalhavam fora de casa chegava a cifra de 22,9 milhões, representando 40% do conjunto da força de trabalho brasileira e um crescimento relativo de 54% em 10 anos. Quando comparados aos índices dos anos 70, são as mulheres

escolarizadas e em idade fértil que apresentam presença mais acentuada no mercado. Cerca de 64% do total das trabalhadoras tem mais de 9 anos de estudo e 85% delas encontram-se em período de grande fertilidade, ou seja, entre 15 e 49 anos. As estatísticas também mostram uma alteração da tendência de um refluxo na atividade feminina após os 25 anos, coincidindo com a assunção de responsabilidades familiares. Os anos 80 revelam que a atividade feminina continua elevada alcançando os índices mais altos dos 30 aos 39 anos, quando 54,7% das brasileiras trabalham. De acordo com Bruschini, as mudanças evidenciadas no perfil da força de trabalho feminina aproximam o Brasil de padrões semelhantes aos dos países desenvolvidos.

O considerável aumento do ingresso de mulheres casadas no mercado de trabalho também assinala transformações nos valores do papel da mulher na sociedade. Enquanto 20% delas eram ativas em 1980, 37,6% passaram a sê-lo em 1990. Os dados referentes a 1990 também apontam severo empobrecimento da classe média brasileira, provocando um aumento no percentual de atividade das esposas em famílias com rendimento superior a três salários mínimos, representado por 50% das trabalhadoras.

A presença de filhos, no entanto, é apontada como o fator que mais interfere na participação feminina no mercado de trabalho. A taxa de atividade apresenta declínio de 39% para 30% quando as trabalhadoras tornam-se mães, com efeito mais acentuado na zona urbana: de 46% quando a mulher não tem filhos, cai para 34% quando tem o primeiro filho. A idade dos filhos também atua na determinação do trabalho feminino. Quando os filhos são pequenos, as limitações ao trabalho materno são acentuadas; quando atingem a idade escolar, a

disponibilidade das mães para o trabalho volta a aumentar. Em 1980, 41% das mães de filhos maiores de 7 anos trabalhavam, superando a atividade das que não eram mães. No entanto, entre as mulheres de renda mais baixa a atividade chega até a aumentar quando têm mais de um filho, revelando que a premência econômica supera os empecilhos decorrentes da maternidade.

Seja como for, os dados revelam que, apesar das dificuldades, a participação de mães com filhos, de qualquer idade e qualquer nível sócio econômico, no mercado de trabalho está aumentando. Isso relativiza a referência à pobreza como única explicação para o aumento da atividade econômica das mães e amplia os indicadores relativos à transformação nas atitudes e valores das mulheres em relação ao trabalho remunerado. Ao que tudo indica, apesar do alto custo físico e emocional da conciliação trabalho materno e responsabilidade familiar, "as mulheres não estão dispostas a abrir mão de suas conquistas". Os ganhos em termos de autonomia e poder de decisão advindos do trabalho remunerado justificam os incomensuráveis obstáculos a serem superados (Bruschini, 1995, p.40).

As pesquisas evidenciam que o aumento das responsabilidades femininas na produção não tem sido acompanhado por uma diminuição de deveres na reprodução. Ou seja, no interior da família brasileira, não houve redistribuição de papéis e os pais estão pouco presentes na atenção dada aos filhos (Di Ciommo, cf. Bruschini, op. cit. p.40). Tampouco têm sido oferecidas, por parte da sociedade, condições concretas que eliminem a relativa incompatibilidade existente entre maternidade e trabalho feminino. Novamente, a oferta de programas de atendimento infantil é apontada como um mecanismo que pode auxiliar, tanto na conquista de condições de igualdade entre os sexos no



mercado de trabalho, quanto na promoção de uma divisão de papéis mais justa no interior da família. Mas afinal, o que tem oferecido nossa sociedade quanto à oferta de serviços de atendimento infantil que possa conciliar trabalho materno e cuidado com os filhos?

### *Trabalho materno e atendimento infantil*

As informações sobre o atendimento em creches e pré-escolas são ainda muito precárias e imprecisas. Os dados mais atualizados e completos são aqueles fornecidos pelo IBGE em 1989, apontando que 16,9% das crianças menores de 7 anos freqüentavam creche ou pré-escola, sendo que 35% destas pertenciam a famílias com renda acima de 2 SM e 9% a famílias com renda inferior a meio salário mínimo. Dividindo-se segundo a faixa etária, observamos um atendimento mais elevado para as crianças de 4 a 6 anos (32%) e menor para as de 0 a 3 anos (5%), seguindo a tendência da maioria dos países da Comunidade Européia. Não há referência ao período de funcionamento dos programas.

Informações menos recentes e abrangentes, fornecidas pela PNAD 85, revelam que 23,2% das crianças de 0 a 6 anos, residentes nas 10 regiões metropolitanas do país, estariam freqüentando creches ou pré-escolas. Desse total, 34,2% freqüentavam instituições públicas e 56,8% particulares, ou seja, pagavam pelo serviço. Do total de crianças atendidas, 80,2% das crianças permaneciam em creches ou pré-escolas por um período de até 4 horas, 9,4% por mais de 4 horas e 6,8% por 8 ou mais horas. Quanto à idade que iniciaram no programa, 22,9 das crianças situava-se na faixa etária de 0 a 2, 66,7% na faixa de 3 a 5 anos e 6,9% tinham 6 anos (Campos et al, 1992, p. 87).

As estatísticas também sinalizam um aumento na oferta de programas pré-escolares em todo o país. De acordo com informações fornecidas pelo MEC, em 1979 o percentual das crianças registradas em pré-escolas era de 5% da população menor de 7 anos; em 1991, este percentual atinge 15,5% (Barreto, 1995). Apesar da expansão dos últimos anos, o tipo dominante de programa pré-escolar brasileiro continua sendo aquele que apresenta uma estrutura de escola regular (período parcial, seguindo calendário escolar) e mais acessível às crianças mais velhas e de camadas sociais um pouco mais favorecidas. Assim, não responde às necessidades apresentadas pelas famílias com filhos pequenos de conciliar o trabalho remunerado e cuidado da criança. A própria imprecisão dos dados quanto ao tipo de atendimento oferecido revela a falta de atenção para informações que possam realmente subsidiar as políticas públicas nesse campo.

Outro passo importante numa pesquisa que analisa a questão da socialização como uma responsabilidade compartilhada ou não entre a família e o poder público é a compreensão do próprio significado do processo de socialização. Sua importância na vida presente e futura da criança e a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para tratar o assunto vem sendo apontada por vários autores: Berger & Luckman, 1976; Caparrós, 1977; Zigler & Child, 1969; Lorenzer, 1973; Gomes, 1990, 1994. Apesar de possíveis divergências entre os autores, todos concordam que o processo de socialização corresponde ao desenvolvimento das funções tipicamente humanas, de agir, comportar-se, pensar e sentir-se como um ser social. É nesse processo que a criança aprende a viver no mundo e a relacionar-se com os outros; aprende sobre os papéis sociais, seus e de outros; ao mesmo tempo que

se constitui como sujeito e constrói sua própria identidade, enquanto ser único, ao mesmo tempo semelhante e dessemelhante aos demais.

Nessa perspectiva, ganha relevância à questão da mediação entre a criança e o mundo social, que se dá na e pela relação com o outro.

Se a socialização ocupa papel primordial no processo de humanização do indivíduo e a família não se encontra tão disponível a essa tarefa, em que condições ocorre esse processo? Considerando a diversidade de organizações domésticas, principalmente no cenário brasileiro, quais são os agentes que se têm incumbido da socialização no interior do núcleo familiar? Qual o tempo médio despendido? Quais as condições de trabalho dos pais? No caso da mãe trabalhar fora, quais os arranjos mais freqüentes para o cuidado da criança? Que tipo de apoio formal é oferecido à família pelo poder público? Quais são as características dos ambientes naturais de socialização? Como esses diferentes ambientes influenciam-se uns aos outros? Qual é o quadro característico da vida diária de uma criança pequena nas diferentes camadas sociais?

São muitas as perguntas que poderiam ser formuladas e poucas as respostas que as pesquisas têm a nos oferecer, que possibilitem o mapeamento da situação de socialização das crianças como um todo, ou seja, a soma de experiências sociais em ambientes naturais, assim como as experiências de interação entre esses ambientes (Dencik et all, 1989). Parece que o mito da família hegemônica e auto-suficiente no seu papel de socializadora tem atuado também como um freio ao próprio levantamento de indicadores sócio-demográficos das condições das famílias com filhos pequenos.

Se pudermos percorrer, ainda que superficialmente, as parcas estatísticas que nos são acessíveis e arriscar uma correlação entre

condições de vida, estrutura familiar, trabalho materno e atendimento infantil, possivelmente chegaríamos à conclusão de que esse importante mecanismo de civilização encontra-se ameaçado. Uma ameaça que paira sobre o presente e o futuro da sociedade brasileira, e que não pode ser atribuída a um mau desempenho da família no seu papel de mediadora da socialização, mas tão somente à ausência de sistemas de apoio, formais ou informais, necessários ao êxito desse processo.

### *O rompimento com a ideologia da família*

Conforme vimos até agora, o tema da socialização não é apenas multidisciplinar, mas multissetorial, pois penetra em vários setores da sociedade, merecendo uma atenção cuidadosa de todas as partes envolvidas com o presente e o futuro das novas gerações. É, sobretudo, um assunto público, mesmo que muitos queiram conservá-lo na esfera privada da família, pois constitui a base do processo de humanização do homem e, portanto, da civilização. E, por assim ser, trata-se de um empreendimento que não pode falhar.

Isso posto, podemos dizer que a socialização da criança encontra-se ameaçada por ideologias que afetam a autonomia da mulher, da criança e o desenvolvimento da sociedade como um todo, pois: favorecem a família sobre o estado nos assuntos relacionados ao cuidado e a educação da criança pequena; não reconhecem a maternidade no seu valor social; não reconhecem os direitos da mulher em participar ativamente do sistema social e produtivo, tampouco sua contribuição na vida social e econômica da sociedade; não reconhecem o direito dos homens de estabelecerem relações próximas e comprometidas com seus filhos; não reconhecem os direitos das crianças de serem amadas e

cuidadas por seres humanos em condições de conforto, estabilidade e segurança; e, enfim, dificultam uma ação mais efetiva do Estado enquanto parceiro na solução de problemas tradicionalmente considerados da esfera privada da família.

É, portanto, a idéia de exclusividade atribuída à família - imposta historicamente pela predominância de um modelo familiar do tipo hegemônico - que tem de ser rompida, para liberar a mulher/mãe da responsabilidade solitária e o homem/pai de seu isolamento e fortalecer a família no desempenho de uma tarefa tão complexa, poderosa e, porque não, pública. Esse rompimento torna-se possível na medida em que levantamentos estatísticos forem estimulados e seus resultados contextualizados, debatidos e divulgados. Somente a consciência das reais e atuais condições em que se dá o processo de socialização da criança, bem como das informações sobre as implicações sócio-psicológicas desse processo para o futuro da humanidade, é que haverá possibilidade da mudança de concepção do que era tido como exclusivo para o que deve ser compartilhado. Trata-se assim, de um rompimento que reafirma os direitos da criança, da mulher, do homem, enfim, os direitos humanos promulgados nas várias convenções internacionais.

### *Cuidar, educar e socializar*

A ênfase no cuidado custodial dominou por muito tempo o atendimento infantil através dos programas de creches, ao passo que o enfoque no ensino-aprendizagem escolar predominou nos programas pré-escolares. Assim, a cisão entre cuidar e educar apresenta longa tradição na história do atendimento infantil. Em parte, isso advém do predomínio de crenças que relegam à família total responsabilidade pela

socialização primária e, em parte, de concepções equivocadas do potencial infantil.

O dogma de criança frágil, vulnerável, egocêntrica e instrumento passivo de socialização do adulto teve ressonância no campo da psicologia infantil até recentemente (Sommer e Langsted, 1994). A importância exclusiva atribuída à mãe para o crescimento e desenvolvimento saudável da criança, assim como a idéia de que a criança não é capaz de estabelecer relações estáveis com companheiros nos primeiros anos de vida, foram responsáveis por esvaziar a pré-escola de suas funções "cuidadora" e "socializadora" e restringir o conceito de educação apenas à dimensão do ensino-aprendizagem escolar.

Na atualidade, os avanços científicos no campo da aprendizagem e desenvolvimento infantil alteram nossa concepção de infância. O conceito que advém dessas pesquisas revela uma criança basicamente ativa, que explora o mundo físico e social com curiosidade e o percebe como tendo uma riqueza de potencial e desafios a serem explorados. As evidências são claras de que as crianças, desde bebês, são capazes de estabelecer relações significativas com adultos e companheiros num grau de variedade muito maior que o pensado anteriormente.

Se a criança é um agente ativo no processo de construção do próprio conhecimento, se a aprendizagem ocorre em todo o tipo de interação da criança com o meio, se o desenvolvimento compreende conjuntamente os aspectos físicos, afetivos e cognitivos, a cisão cuidar/educar, corpo/mente não faz sentido.

Podemos dizer que hoje estamos munidos de instrumentos suficientes para superar essa dicotomia no plano do *microssistema*, da atuação

direta com a criança. Entretanto, isso não é suficiente para integrar os serviços de creche e pré-escola oferecidos e propor um atendimento que contemple conjuntamente as necessidades das crianças e suas famílias. Para superarmos essa cisão no plano do *exossistema*, das políticas e dos programas, é necessário percorrermos também os níveis mais remotos do ambiente da criança.

A qualidade da vida da criança não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência, particularmente com a qualidade de vida de seus pais ou de seus responsáveis e o grau de satisfação deles em relação aos vários papéis que desempenham enquanto mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores, cidadãos etc. Da mesma forma, as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente a família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se bons e satisfeitos enquanto pais, trabalhadores, cidadãos, enfim, seres humanos dignos.

Dessa forma, uma mudança de ênfase faz-se premente no sentido de uma responsabilidade compartilhada. Os assuntos relativos à infância devem ser vistos numa perspectiva sistêmica, como uma questão de cooperação entre todas as partes envolvidas: crianças, homens, mulheres, pais, empresas, sindicatos, governos e sociedade em geral. Ao invés de domínio de um único ministério, a educação infantil deve ser objeto de investimento dos vários setores que interagem com os atores referidos: Trabalho, Planejamento, Educação, Promoção Social, Saúde, Cultura etc.

Finalmente, o atendimento infantil considerado na perspectiva da ecologia do desenvolvimento humano conduz-nos a uma política nacional de educação infantil, concebida como um sistema multifuncional, contemplando tanto as questões relativas às experiências diretas da criança no ambiente institucional e familiar, quanto às questões macro-sociais, que se expressam em novas e diferentes relações entre homens e mulheres e demandam formas compartilhadas de cuidado e educação da criança pequena.

Talvez uma lição que possamos extrair da experiência escandinava seja a amplitude de componentes que envolvem uma proposta que visa integrar cuidado e educação infantil.

Se tivermos em mente o mapa ecológico do atendimento infantil não farão sentido discussões isoladas sobre o tipo ideal de estabelecimento infantil ou o melhor “currículo” para a criança pequena.

O ponto de partida deve ser o reconhecimento das diferentes necessidades, que por sua vez advêm de distintas organizações sociais e culturais e cuja demanda tem apontado na direção de compartilhar o cuidado, a socialização e a educação da criança e não de se relegar essa responsabilidade ao poder público. Os pais não querem ser destituídos de sua função, tampouco serem julgados por eventuais fracassos nessa tarefa. Atentar para essa demanda é dirigir-se para uma *unidade* de princípios e objetivos a que se destinam os programas oferecidos.

A concretização disso no plano dos programas oferecidos é outra questão. É uma resposta que não deve ser *uniforme*, pois a demanda pelo partilhar varia em tempo, espaço e conteúdo. Para algumas famílias isso significa programas inseridos na vizinhança, para outras, no local de trabalho. A extensão do período de funcionamento deve



corresponder às necessidades, possibilidades e interesses da clientela e não ser imposta como um pacote intransigente e inflexível sujeito a interesses corporativistas. A orientação pedagógica, por sua vez, deve afirmar princípios gerais e apontar diretrizes, suficientemente amplas para acomodarem diferentes abordagens.

Parafraseando Bronfenbrenner (1977), uma "grande dose de variação e inovação será requerida para encontrar soluções apropriadas aos diferentes grupos em diferentes programas" (p. 57).

Precisamos sim estar alertas quanto a atitudes tomadas ou omitidas pela falta de atualização de conceitos, atitudes e valores, que conduzem a políticas muitas vezes não responsivas às necessidades e aos valores humanos de uma sociedade democrática.

**REFERÊNCIAS**

**BIBLIOGRÁFICAS**

***REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS***

- ANDERSON, B.; SANDQVIST, K. *Family support and development*. Estocolmo: Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research, 1982. (Reports on Education and Psychology, 2).
- BALAGUER, I; MESTRES, J.; PENN, H. *Quality in services for young children*. Bruxelas: European Commission Childcare Network, 1992.
- BALAGUER, I. LOGSE: Uma nova direção para os serviços de crianças. In: *Emprego, igualdade e acolhimento de Crianças*. Bruxelas: Rede da Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças, 1992. (Relatório Anual, 92)
- BARRETO, A.M.R.F. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos Cedes*. Campinas, n.37, p. 7-18, 1995.
- BERG, M. *Spatial aspects of social organization: a study of buildings for daycare*. Gotemburgo: Chalmers University of Technology, Department of Urban Design and Planning, 1997.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1976.
- BJUREK, H.; GUSTAFSSON, B; KJILIN, U. e KÄRRBY, G. *Efficiency and quality when providing social services: The examples of public day care in Sweden*. Gotemburgo: Universidade de Gotemburgo, School of Economics and Commercial Law, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994a.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Simpósio Nacional de Educação Infantil, I, 1994, Brasília. *Anais...* Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994c.
- BROBERG, A. The Swedish child care system. In: *Child Care and Early Development*. Gotemburgo: Universidade de Gotemburgo, Departamento de Psicologia, 1989.
- BRONFENBRENNER, U. The origins of alienation. *Scientific American*, n. 231, p. 53-61, 1974.
- \_\_\_\_\_. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, n.32, p. 513-31, 1977.
- \_\_\_\_\_. Ecological systems theory. In: VASTA, R. (ed.) *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. Londres: Jessica Kingsley, 1992. p.187-249.
- \_\_\_\_\_. The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. In: WOZNIAK, R. H.; FISHER, K. (Eds.). *Scientific environments*. Hinsdale, NJ: Erlbaum, 1993. p. 3-44.
- \_\_\_\_\_. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.
- BROSTROM, S. Child care in Denmark. In: HLADCZUK, J.; HOOT, H. (ed.) *International handbook of child care issues*. [in press]

- BRUCE, T. *Early childhood education*. Londres: Hodder e Stoughton, 1987.
- BRUSCHINI, C. Crescimento e crise: trabalho das brasileiras, paulistas e nordestinas, de 1970 a 1985. *Ciência e Cultura*, v.42, n.3/4, p. 226-247, mar./abr., 1990.
- \_\_\_\_\_. Maternidade e trabalho feminino: sinalizando tendências. In: FHI. *Reflexões sobre gênero e fecundidade no Brasil*. São Paulo, Family Health International, 1995.
- BØ, I. Norway. In: COCHRAN, M. (ed.) *International handbook of child care policies and programs*. Westport (Cot, EUA): Greenwood Press, 1993.
- CALDWELL, B. M. A Comprehensive Model for Integrating Child Care and Early Childhood Education. In: RUST, F. O.; WILLIAMS, L.R. *The care and education of young children: expanding contexts, sharpening focus*. New York/ London: Teachers College/Columbia University, 1989. p. 69-149.
- CAMPOS, M.M.; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.11-20, fev.1992.
- CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ Cortez, 1993.
- CAPARRÓS, N. *Crisis de la familia*. Madrid: Fundamentos, 1977.
- CASTRO, M. H. G. A política de educação infantil no âmbito do Estado brasileiro. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, I, 1994, Brasília. *Anais...* Brasília, MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994.

COCHRAN, M. (ed.) *The international handbook of child care policies and programs*. Westport (Cot, EUA): Greenwood Press, 1993.

COHEN, B. United Kingdom. In: COCHRAN, M. (ed.) *Public child care, culture, and society: crosscutting themes*. In: *The international handbook of child care policies and programs..* Westport (Cot, EUA): Greenwood Press, 1993.

DINAMARCA. Ministério dos Assuntos Sociais. *Parental employment and caring for children: Developments and Trends in EC and Nordic Countries*. Copenhagen, 1992.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *The educator training programme*. Copenhagen, 1994.

EC CHILDCARE NETWORK (European Commission Network on Childcare and other Measures to Reconcile Employment and Family Responsibilities). *Childcare and equality of opportunity: Consolidated report of the European Commission*. Bruxelas: 1988.

\_\_\_\_\_. *Employment, equality and caring for children*. Bruxelas: 1992. (Annual Report, 92)

\_\_\_\_\_. *Mothers, Fathers and Employment: 1985 - 1991*. Bruxelas: European Commission Equal Opportunities., 1993.

\_\_\_\_\_. *A review of services for young children in the European Union 1990-1995*. Bruxelas: European Commission Equal Opportunities, 1996.

EDGAR, D. Childhood in its social context: the under-socialized child? In: *International Conference on Childhood as a social phenomenon:*

- lessons from an International Project. *Anais... Billund (DIN)*: 24-26 set., 1992. (EUROSOCIAL Report, 47). p. 19-28.
- ELGAARD, B.; LANGSTED, O.; SOMMER, D. *Research on socialization of young children in the Nordic Countries*. Århus (DIN): Århus University, 1989. p. 1-30.
- ERIKSEN, M. *Playing space for children in childcare centres*. Århus (DIN), 1993.
- ERIKSON, E.H. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ESPING-ANDERSEN, G. After the Golden Age? Welfare State Dilemmas in a Global Economy. In: *Welfare States in Transition: National Adaptations in Global Economies*. Londres: SAGE Publications, 1996. p. 1-31.
- FARIA, A.L.G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M.M. *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/FCC. p. 211-234
- FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Professor da Pré-escola*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. 2v.
- GHEDINI, P. O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M.M. *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/FCC. p. 189-210.
- GLOSSOP, R. G. Bronfenbrenner's ecology of human development: a reappraisal. In: PENCE, A. (ed.). *Ecological research with children and families: from concepts to methodology*. Nova Iorque: Teachers College, 1988. p. 1-15.

GOMES, J. V. Socialização: um problema de mediação. *Psicologia-USP*. São Paulo, v.1, n.1, p. 57-65, 1990.

\_\_\_\_\_. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 91, p.54-61, nov. 1994.

GUNNARSSON, L. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M.M. *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/FCC, 1994.

HAAS, L. Nurturing fathers and working mothers: changing gender roles in Sweden. In: HOOD, J. C. *Men, Work, and Family*. Londres: SAGE, 1993.

HADDAD, L. Creche: reflexões sobre uma trajetória. IN: BRUSCHINI, C. & COSTA, A. de O. (Eds.). *Rebeldia e Submissão: Estudos sobre condição feminina*. São Paulo: Vértice/FCC, 1989. p. 101-120.

\_\_\_\_\_. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. *A abordagem educativa da Fundação de Pesquisas Educacionais High/Scope*. Relatório de atividades. São Paulo: FEUSP, 1992

\_\_\_\_\_. *Integration between care and education: an ecological perspective*. Apresentado na 5ª Conferência sobre Qualidade na Educação Infantil. Paris, set., 7-9, 1995.

HADDAD, L.; JOHANSSON. A pré-escola sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação. *Cadernos Cedes*. Campinas, n. 37, 1995. p.45 - 61



- HADDAD, L.; KISHIMOTO, T. O GT Educação da criança de 0 a 6 anos. In: *ANPED: Histórico dos Grupos de Trabalho*. Belo Horizonte, 1995.
- HAMMERSØJ, H. *Pre-school teacher/pædagog training in Scandinavia*. OMEP, s/d.
- HAUGLUND, E. Services providing out of school care. In: Conference on Parental Employment and Caring for Children: Policies and Services in Ec and Nordic countries. *Anais...* Copenhagen, set., 23-25, 1992. p. 208-212.
- HEILAND, H. *Die Pädagogik Friedrich Froebels. Aufsätze zur Froebelforschung 1969-1989. [A pedagogia de Friedrich Froebel: artigos de pesquisas sobre Froebel 1969-1989]*. Hildesheim: Olms, 1989.
- HERON, A. Cuidado e educação do pré-escolar nos países em desenvolvimento. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n.38, p.50-86, ago 1981.
- HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- HWANG, P. & BROBERG, A. The historical and social context of child care in Sweden. In: LAMB, M.E.; STERNBERG, K.J.; HWANG, C.P.; BROBERG, A.G. (Eds.). *Child Care in context: cross-cultural perspectives*. Hilldale, NJ: Erlbaum, 1992.
- JENSEN, C. Fragments for a discussion about quality. In: MOSS, P. PENCE, A. *Valuing quality in early childhood services: new*

- approaches to defining quality. Londres: Paul Chapman Publishing, 1994. p. 142-156
- JENSEN, J. J. Centros com integração de idades na Dinamarca. In: *Emprego, igualdade e acolhimento de Crianças*. Bruxelas: Rede da Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças, 1992. (Relatório Anual, 92)
- \_\_\_\_\_. Educação Infantil na Comunidade Europeia. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, I, 1994, Brasília. *Anais...* Brasília, MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994.
- \_\_\_\_\_. *New childcare leave scheme in Denmark: towards a better family life and less unemployment*. Århus (DIN), s/d.
- \_\_\_\_\_. Public childcare in an equality perspective. In: CARLSEN, S.; LARSEN, J. E. *The equality dilemma*. Copenhagen: Munksgaard International, 1993. p. 103-116.
- JOHANSSON, J.-E. *Metodikämnet i förskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning. [A disciplina Metodologia pré-escolar na formação do professor de pré-escola]*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 86). Gotemburgo: Resumo da Tese de Doutorado, 1992
- JOHANSSON, J.-E. Friedrich Froebel. In: *International Encyclopedia of Education*. Londres: Pergamon, 1993. pp. 2385-2388.
- JOHANSSON, J.-E. & TALLBERG BROMAN, I. *The German Froebel Movement and its influence of early childhood education in the Nordic countries: An example of cultural transfer*. Paper presented at the

- International Standing Working Group For the History of Early Childhood Education (ECE). ISCHE XVI Conference, Amsterdam: Aug., 10-13, 1994.
- KÄRRBY, G. *22.000 Minutes in Preschool: 5-6 year old children's activities, language and group constellations in Swedish preschools*. Gotemburgo, University of Gothenburg, Department of Education and Educational Research, 1991. (Report N° 1991:02)
- \_\_\_\_\_. *Differences in Quality and Extent of daily time in Swedish Preschools*. Apresentado na Conferência Européia sobre Qualidade em Educação Infantil. Leuven, Bélgica, set., 25-27, 1991.
- KISHIMOTO, T. *A Pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo: Loyola, 1988. (Coleção Educar, 9).
- KOCH, D.(1985). *Desafios da educação infantil*. São Paulo: Loyola.
- LAMB, M. E. et al (ed.). *Child care in context: cross-cultural perspectives*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- LANGSTED, O. Looking at quality from the child's perspective. In: MOSS, P. PENCE, A. *Valuing quality in early childhood services: new approaches to defining quality*. Londres: Paul Chapman Publishing, 1994. p 28-42.
- LANGSTED, O.; SOMMER, D. Denmark. In: COCHRAN, M. (ed.) *The international handbook of child care policies and programs*. Westport (Cot, EUA): Greenwood Press, 1993.
- LASSBO, G. *A modern European family support system in a time of changes: The Swedish experience*. OMEP, Post Congress Fellowship Program. Osaka, ago., 7, 1995a.

- \_\_\_\_\_. *Child education and family patterns in Greece and Sweden*.  
Gotemburgo: Universidade de Gotemburgo, Departamento de Educação  
e Pesquisas Educacionais, 1995b.
- LEIRA, A. *Day care for children in Denmark, Norway and Sweden*. Oslo:  
Institute for Social Research, 1987. (Report nr. 5)
- \_\_\_\_\_. *Models of motherhood, Welfare State Policies and Everyday  
Practices: The Scandinavian Experience*. Oslo: Institute for Social  
Research, 1989.
- \_\_\_\_\_. A review of the situation in the Nordic countries. In:  
Conference on Parental Employment and Caring for Children: Policies  
and Services in Ec and Nordic countries. *Anais...* Copenhagen, set.,  
23-25, 1992. p.87-106.
- LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo: Pioneira, 1965.
- \_\_\_\_\_. O conflito entre os modos aristotélico e galiléico de  
pensamento na psicologia contemporânea. In: *Teoria dinâmica da  
personalidade*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Princípios de psicologia topológica*. São Paulo: Cultrix,  
1973.
- LIEBSCHNER, J. *Foundations of progressive education: the history of  
the National Froebel Society*. Cambridge: The Lutterworth Press,  
1991.
- LORENZER, A. *Bases para uma teoria de la socialización*. Buenos Aires:  
Amorrortu, 1976.

- MERANI, Alberto. *Psicologia e pedagogia*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.
- MOSS, P. À volta da Europa com a rede. In: *Emprego, igualdade e acolhimento de Crianças*. Bruxelas: Rede da Comissão Europeia de Acolhimento de Crianças, 1992. (Relatório Anual, 92)
- MOSS, P. PENN, H. *Transforming Nursery Education*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd, 1996.
- NORUEGA. *Barnevernsakademiet I Oslo/ The College of Early Childhood Education in Oslo*. Oslo, 1991.
- NOSOSCO. Nordic Social-Statistical Committee. *Social Security in the Nordic Countries: Scope, expenditure and financing*, 1990. Copenhagen, 1992.
- OLMSTED, P.; WEIKART, D. (Eds.). *How nations serve young children: profiles of child care and education in 14 countries*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press, 1989.
- OLSSON, S. *Towards a Transformation of the Swedish Welfare State*.  
s/d
- PENCE, A. (ed.). *Ecological Research with Children and Families: from Concepts to Methodology*. Nova York: Teachers College Press, 1988.
- QVORTRUP, J. Nine theses about "Childhood as a Social Phenomenon". In: International Conference on Childhood as a social phenomenon: lessons from an International Project. *Anais...* Billund (DIN): 24-26 set., 1992. (EUROSOCIAL Report, 47). p.11-18

ROSEMBERG, F. 0 a 6: Desencontro de estatísticas e atendimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 36-48, nov. 1989.

ROSEMBERG, F. CAMPOS, M.M. *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/FCC.

SÃO PAULO (estado). Secretaria do Estado da Educação. *A Constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas*. São Paulo, FDE, 1989.

SPINK, P. Pesquisa-ação e a análise de problemas sociais e organizacionais complexos. *Psicologia*. São Paulo, n.5, v.1, p. 31-34, mar. 1979.

STEPHENS, J. D. The Scandinavian Welfare States: Achievements, Crisis, and Prospects. In : ESPING-ANDERSEN, G. *Welfare States in transition: national adaptations in Global economies*. Londres: SAGE Publications, 1996. pp. 32-65.

SUÉCIA. Conselho Nacional de Saúde e Bem-Estar Social. *Förskolan*, Del 1. Estocolmo: Socialdepartemente, 1972.

\_\_\_\_\_. *An educational program for Swedish preschools: summary*. Estocolmo, 1987.

\_\_\_\_\_. *Women and men in Sweden: equality of the sexes*. Estocolmo, SCB Statistics Sweden, 1990.

\_\_\_\_\_. Estatísticas Oficiais. *Barnomsorgundersökningen 1980: förskolebarn (0-6 år) [Pesquisa nacional sobre atendimento público à infância 1980: pré-escolares de 0 a 6 anos]*. Estocolmo: Bureau Nacional Central de Estatística, 1982.

- \_\_\_\_\_. Estatísticas Oficiais. *Barnomsorgundersökningen 1982: förskolebarn (0-6 år) [Pesquisa nacional sobre atendimento público à infância 1982: pré-escolares de 0 a 6 anos]*. Estocolmo: Bureau Nacional Central de Estatística, 1985.
- \_\_\_\_\_. Estatísticas Oficiais. *Barnomsorgundersökningen 1991: förskolebarn (0-6 år) [Pesquisa nacional sobre atendimento público à infância 1991: pré-escolares de 0 a 6 anos]*. Estocolmo: Bureau Nacional Central de Estatística, 1992.
- \_\_\_\_\_. Estatísticas Oficiais. *Barnomsorgundersökningen 1994: förskolebarn (0-6 år) [Pesquisa nacional sobre atendimento público à infância 1994: pré-escolares de 0 a 6 anos]*. Estocolmo: Bureau Nacional Central de Estatística, 1996.
- \_\_\_\_\_. Universidade de Gotemburgo. *Lokal plan och kursplaner för förskolläroverutbildning, 100/80 poäng, 50 poäng*. Gotemburgo, 1994a.
- \_\_\_\_\_. Universidade de Gotemburgo. *Kursplaner och utbildningsplan för barn- och ungdomspedagogiskt program, 120 poäng*. Gotemburgo, 1994b.
- SUNDELL, K. Comparative research on mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools. *European Early Childhood*. Worcester (Reino Unido), n.2, v.2, 1994. p. 49-62.
- TALLBERG BROMAN, I. *When Work Was Its Own Reward: A Swedish Study from the Perspective of Women's History, of the Kindergarten Teacher as Public Educator*. Resumo da Tese de Doutorado, Universidade de Lund, Escola de Educação de Malmo, 1991.

THERBORN, Göran. Childrens's Rights since the Constitution of Modern Childhood: a Comparative Study of Western Nations. In: International Conference on Childhood as a social phenomenon: lessons from an International Project. *Anais...* Billund (DIN): set., 24-26 1992. (EUROSOCIAL Report, 47). p. 105-153.

TIETZE, W. A Educação Pré-escolar: uma perspectiva européia. Encontro sobre Educação Pré-escolar. *Anais...* Lisboa, jun., 4 - 6, 1990. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

WAJSKOP, Gisela. Atendimento à infância na França. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M.M. *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/FCC, 1994.

WERNERSSON, I. Sweden. In: WILSON, M. *Girls and young women in education: a European perspective*. Oxford: Pergamon, 1991.