



PUC
RIO

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA GOMES

**O ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR
COMUNITÁRIO DE DUQUE DE CAXIAS:
DIFICULDADES E SOLUÇÕES ENCONTRADAS**

Dissertação de Mestrado

03 de Maio de 2000

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO**

**Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil
<http://www.puc-rio.br>**

N.Cham. 150 G633a TESE UC

Autor Gomes, Rita de Cássia Oliveira

Título O atendimento pré-escolar comunitário no município de D



Ex.1 PUC-Rio - PUCB

00152763

**O ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR COMUNITÁRIO
NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS**

~~DIFICULDADES E SOLUÇÕES ENCONTRADAS~~

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA GOMES

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Departamento de Psicologia

Dissertação de Mestrado

Orientadora: Esther M. M. Arantes

RIO DE JANEIRO

2000

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA GOMES

**O ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR COMUNITÁRIO
NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS**

DIFICULDADES E SOLUÇÕES ENCONTRADAS

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia
da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Psicologia Clínica.
Área de Concentração: Instituições,
Práticas Sociais e Culturais.

BANCA EXAMINADORA:

PROF^a DR^a ESTHER M. M. ARANTES

PROF^a DR^a MARIA HELENA NOVAES MIRA

PROF^a DR^a SONIA KRAMER

RIO DE JANEIRO

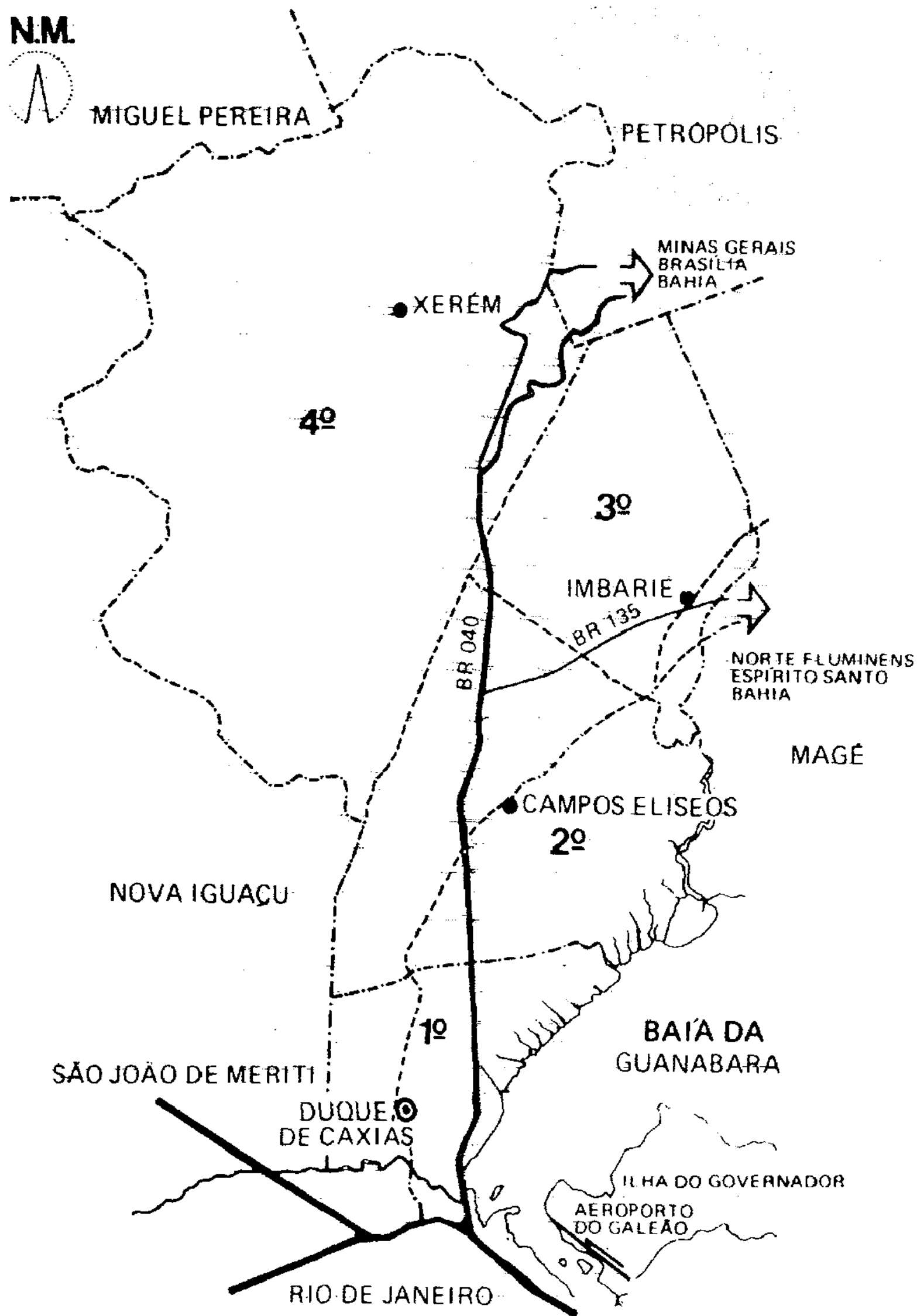
2000

103207



250
9633a
TESE UC

O MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS



À meu filho Thiago,
a quem nem sempre pude dar a atenção merecida
por estar , horas a fio, elaborando e revisando este trabalho
e que mesmo assim, diariamente me ensina a arte de ser mãe.

“... Quanto mais certo de que estou certo me sinto convencido,
tanto mais corro o risco de dogmatizar minha postura,
de congelar-me nela, de fechar-me sectariamente no ciclo de minha verdade.

Isto não significa que o correto seja “perambular” irresponsavelmente,
receoso de afirmar-me.

Significa reconhecer o caráter histórico de minha certeza.

A historicidade do conhecimento,
a sua natureza de processo em permanente devir.

Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social,
que resulta da ação e reflexão,

da curiosidade em constante movimento de procura.

Curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana
e cujos objetos se dão na História
como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam
os métodos de aproximação aos objetos
de que resulta a maior ou menor exatidão dos *achados...*”

(Freire, P., 1997:09/10)

AGRADECIMENTOS

Encaminho meus agradecimentos a todos, e a cada um que, direta ou indiretamente se envolveram na construção desta Dissertação. E em especial

... a minha família, por me acompanhar durante toda a caminhada;

... ao meu amor-companheiro Paulo, pelo carinho, apoio e paciência em me auxiliar no levantamento bibliográfico e na edição final da Dissertação;

... a Prof. Esther Maria M. Arantes, minha orientadora, por suas críticas, orientações e discussões metodológicas preciosas, todas de grande valor;

... as Prof. Maria Helena Novaes Mira e Sonia Kramer, por participarem da banca examinadora, contribuindo com sugestões valiosas referentes as reformulações necessárias a versão final deste trabalho;

... aos professores e alunos do Curso de Mestrado, pela colaboração e discussão de muitas das idéias aqui contidas;

... a CAPES, pela concessão de minha bolsa de estudos;

... às pessoas que me receberam em suas instituições, pelo acolhimento, confiança e empenho com que forneceram os dados solicitados, todos imprescindíveis. Através de suas vozes e seus contextos é que se pode tecer este texto. Portanto, agradeço a vocês pela co-autoria ;

...às Instituições acadêmicas: PUC/RJ; UFF e UERJ pelo acesso a seu acervo bibliográfico.

Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O propósito deste estudo é apresentar como vem se desenvolvendo o atendimento pré-escolar comunitário, no Município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Para tal, o estudo foi subdividido em duas partes.

A parte um contempla as questões teóricas suscitadas pelo tema. Apresenta-se inicialmente a temática "exclusão e cidadania", examinando as influências do mercado capitalista, a exclusão social e seus reflexos na educação brasileira que atingem, de uma forma particular, às crianças das classes populares. A seguir, analisa-se a relação histórica existente entre "infância e educação brasileira", transversalizada pelas concepções assistencial e educacional. Posteriormente, discorre-se acerca do processo de construção do atendimento pré-escolar comunitário, apresentando seu percurso histórico e relatando os fatores que corroboraram com o seu surgimento.

A parte dois contempla as complexidades vivenciadas no campo de pesquisa. Inicia-se pela descrição das particularidades do Município de Duque de Caxias. Segue-se a esta apresentação, o desenvolvimento da pesquisa de campo e as características das Instituições pesquisadas. Os dados apresentados referem-se a cinco instituições que prestam atendimento pré-escolar comunitário em Duque de Caxias. A característica comum a essas instituições é o fato de atenderem a crianças provenientes de famílias das classes populares desse município. Os resultados apresentados são oriundos das proposições de se observar a realidade comunitária, no que diz respeito ao projeto institucionalmente proposto e a prática efetivamente construída, suas dificuldades e as soluções encontradas. Por fim, apresentam-se as conclusões, onde são tecidas algumas considerações acerca deste trabalho.

ABSTRACT

This study aims to present how the development of the communitarian preschool, in the Duque de Caxias County, in the State of Rio de Janeiro. Thus, the study has two parts.

The part one contemplates the theoretical questions brought by the theme. First of all, the "exclusion and citizenship" theme will be presented, examining the influences of the capitalistic market upon it, the social exclusion and its consequences on the Brazilian education that affects, in a specific way, the poor class children. Then the historical relation between "childhood and Brazilian education" is analyzed, transversed by the educational and caring conceptions. After this, the construction process of the communitarian preschool educational system is viewed so that the historical course and the factors that based its appearance .

The part two contemplates the complexities experienced in the research field. This presentation is begun by the description of Duque de Caxias County particularities. Following this presentation, the fields research development and the characteristics of the wade. The data presented and refereed to five institutions of the communitarian preschool educational system of Duque de Caxias County. The common characteristic to these institutions is the fact, that they take care of poor class families children living in this County. The results presented are originated from the intent to observe the communitarian reality, in respect to the institutional project and the real practice produced, its difficults and the solutions found. At last, the conclusions will be presented, when some considerations about this study are made.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	X
LISTA DE FIGURAS	XII
LISTA DAS SIGLAS UTILIZADAS	XIII
INTRODUÇÃO	01
I - A EXCLUSÃO SOCIAL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS	05
I.1 – A Exclusão Social das Classes Populares: Reflexos no modelo educacional.....	05
I.2 – Seletividade e perversidade do modelo educacional brasileiro.....	14
I.3 – O Atendimento Comunitário: alternativa à exclusão das classes populares.....	21
II – INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ASSISTENCIALISMO E A AÇÃO EDUCATIVA	22
II.1 – Infância e Educação: O cenário brasileiro antes do século XX.....	24
II.2 – Século XX: a classe social como determinante	26
II.3 – Fracasso Escolar, Marginalidade Cultural e Educação Compensatória: A pré-escola como tábua de salvação para a escola de 1º grau.....	32
II.4 – O reconhecimento do direito à Educação Infantil: avanços e retrocessos.....	35
II.5 – O pré-escolar como um espaço educativo: desvinculando-se da linha preparatória.....	37
III – O ÂMBITO COMUNITÁRIO	39
III.1 - O percurso histórico do atendimento comunitário em Educação Infantil.....	40

III.1.1 - Os fatores desencadeantes para o surgimento das instituições comunitárias:.....	44
a- A inserção feminina no mercado de trabalho formal.....	44
b- Os movimentos sociais e sua luta pelo acesso à escola.....	50
c- A Educação Popular.....	56
d- As Secretarias de Desenvolvimento Social.....	58
IV- DE VILA MERITI A DUQUE DE CAXIAS: DESCOBRINDO A REALIDADE DE UM MUNICÍPIO.....	61
IV.1 – Contextualizando o município.....	61
V- O ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR COMUNITÁRIO NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS: DIFICULDADES E SOLUÇÕES ENCONTRADAS.....	81
V.1 – Metodologia.....	81
1ª parte: O Mapeamento.....	81
2ª parte: O Estudo de Cinco Casos.....	83
V.2 – Contando contos que não são de fadas: As cinco instituições pesquisadas.....	85
A Instituição A.....	86
A Instituição B.....	95
A Instituição C.....	101
A Instituição D.....	109
A Instituição E.....	115
Analisando os resultados.....	122
CONCLUSÃO.....	146
BIBLIOGRAFIA.....	153
ANEXOS.....	167

LISTA DE TABELAS

Tabela I	Percentual infanto-juvenil entre 0 e 19 anos, por cor declarada.....	64
Tabela II	População infanto-juvenil do Município de Duque de Caxias, como porcentagem da População Total em 1995.....	65
Tabela III	Distribuição da população infanto-juvenil, do Município de Duque de Caxias, considerando sua faixa etária e gênero.....	66
Tabela IV	Correlação entre a renda familiar PER CAPITA e o percentual de crianças e adolescentes do Município de Duque de Caxias.....	67
Tabela V	Percentual infanto-juvenil, correlacionando a cor declarada e a renda familiar PER CAPITA.....	68
Tabela VI	Tipos de famílias encontradas no Município de Duque de Caxias.....	69
Tabela VII	Percentual de Crianças e adolescentes do Município de Duque de Caxias, que não sabem ler nem escrever, distribuídos por gênero e idade.....	72
Tabela VIII	Percentual de Crianças de 0 a 5 anos, que freqüentam ou não as unidades de Educação Infantil, por grupo social.....	74
Tabela IX	Percentual de Crianças de 0 a 5 anos, que freqüentam ou não as unidades de Educação Infantil, por grupo étnico.....	74
Tabela X	Percentual de crianças freqüentando ou não as unidades de Educação Infantil, considerando-se o tipo de estrutura familiar.....	75
Tabela XI	Percentual de crianças até 6 anos freqüentadoras e não freqüentadoras de estabelecimentos que prestam atendimentos em Educação Infantil, no Município de Duque de Caxias, apresentadas por idade e tipo de estabelecimento.....	76
Tabela XII	Percentual de crianças até 5 anos, que freqüentam a Educação Infantil, por tipo de atendimento.....	77
Tabela XIII	Motivos alegados para a não freqüência à Educação Infantil.....	78
Tabela XIV	Percentual de Crianças entre 0 e 5 anos, que não freqüentam as unidades de Educação Infantil, por renda familiar PER CAPITA.....	79

Tabela XV – Sexo dos Entrevistados por Instituição.....	124
Tabela XVI –Tempo trabalhado na Instituição.....	127
Tabela XVII – Experiência anterior no trabalho com crianças.....	128
Tabela XVIII – Grau de Instrução dos Educadores por Instituição.....	130
Tabela XIX - Vínculo exercido pelos entrevistados, por instituição.....	131
Tabela XX - Estratégias de capacitação profissional oferecida por Instituição.....	132
Tabela XXI – Tipo de Educador entrevistado por Instituição.....	133
Tabela XXII – Faixa etária de atendimento, por Instituição.....	135
Tabela XXIII – Dificuldades percebidas pelos educadores	140
Tabela XXIV – Soluções Encontradas para solucionar as dificuldades existentes no ambiente institucional.....	143
Tabela XXV – Propostas Elaboradas.....	144

LISTA DE FIGURAS

Figura I : De Vila Meriti a Duque de Caxias: Descobrimo a realidade de um município.....	II
--	----

LISTA DAS SIGLAS MENCIONADAS

AFE	Associação Fluminense de Educação
AMAR	Associação do Menor Abandonado e Recuperado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASPAS	Ação Social Paulo VI
AVDs	Atividades de Vida Diária
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano de Recuperação do Desenvolvimento
CAD	Classe de Adaptação
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBIA	Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência
CCPs	Centros de Cultura Popular
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CIDE	Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA	Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Classe de Recreação
DEI	Divisão de Educação Infantil
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
DORT	Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho
DPE	Departamento de Políticas Educacionais

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90
FASE	Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEEMA	Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente
FEI	Fórum de Entidades Interrelacionadas pela Informática
FIA	Fundação para a Infância e Adolescência
FITIM	Federação Internacional dos Trabalhadores em Indústrias Metalúrgicas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPE	Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBISS	Instituto Brasileiro de Inovação em Saúde Social
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER	Lesão por Esforço Repetitivo
LFC	Lar Fabiano de Cristo
MAB	Movimento de Associação de Bairros
MEBs	Movimentos de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MCP	Movimento de Cultura Popular
MUB	Federação das Associações de Moradores de Duque de Caxias
OMEPE	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas

PACS	Instituto Políticas Alternativas para o Cone-Sul
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PMDC	Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POASE	Programas de Orientação e Apoio Sócio-Educativo
POASF	Programas de Orientação e Apoio Sócio-Familiar
PPV	Pesquisa Padrões de Vida
PQD	Plano de Qualidade de Vida
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REDUC	Refinaria de Duque de Caxias
RHC	Rede Humanidade Criança
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SEF	Secretaria de Ensino Fundamental
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Ensino
SESI	Serviço Social da Indústria
SM	Salário Mínimo
SMAS	Secretaria Municipal de Ação Social
SMD	Secretaria Municipal de Desenvolvimento
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPB	Universidade Popular da Baixada
UPI	Unidade de Promoção Integral

INTRODUÇÃO

Assim como as demais produções humanas, esta dissertação apresenta-se marcada por um momento sócio-histórico específico que influenciou minha trajetória pessoal e transversalizou essa construção.

Apresento neste estudo algumas das facetas da Educação Infantil, sem ter a pretensão de esgotar esse tema. Ao contrário, muitas questões que se referem ao trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 6 anos continuam a povoar meus pensamentos e a instigar novas investigações. Minha opção pelo tema revela uma postura de não-neutralidade, marcada pelas diversas referências que me atravessam e também permeiam o trabalho social dos profissionais que atuam nas instituições comunitárias de Educação Infantil.

Enlaçando a teoria na prática que desenvolvo, parto do pressuposto de que investigar as instituições comunitárias de Educação Infantil só faz sentido quando considero as influências que estão transversalizando-as. Daí a necessidade de compreender de forma contextualizada, crítica e ampla as idéias que vem influenciando a Educação Infantil comunitária no Brasil, o lugar onde as mesmas foram concebidas e o universo cultural que as permeou. Minha implicação com os sujeitos pesquisados me faz crer na necessidade de contextualizar a macro-realidade política e econômica onde estamos imersos, suas articulações, suas implicações e falar da gravidade da situação de desigualdade social em que estamos inseridos. Objetivo com isso dar minha contribuição para a criação de uma nova mentalidade no trato das classes populares, através da adoção de medidas que garantam os direitos sociais como os da Educação Infantil, para todos e não apenas para uma pequena elite que acha que tudo deve girar em torno de seus interesses. Essas informações estão presentes na primeira parte deste trabalho.

Minha análise inicia-se com a exclusão social, sua extensão às instituições educativas, o avanço do ideário neoliberal e sua influência nas políticas educacionais ao desconstruir progressivamente a idéia da educação pública como direito. Uma de minhas

considerações recaem no âmbito comunitário como alternativa à exclusão das crianças das classes populares ao direito de acesso à Educação Infantil. Dando continuidade ao tema, focalizo o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, as concepções que vem norteando a Educação oferecida as distintas classes sociais como forma de manter as divisões sociais do trabalho e as relações de produção existentes, ao plasmarem subjetividades diferenciadas em função das classes sociais. A seguir, apresento o âmbito comunitário, suas raízes e seu desenvolvimento em nosso país.

Na segunda parte deste estudo apresento o campo onde ocorreram as investigações referentes a cinco instituições que prestam atendimento comunitário em Educação Infantil, no Município de Duque de Caxias. Começo pela caracterização do município para facilitar a compreensão de como os espaços pesquisados vêm, ao longo dos anos, organizando seu trabalho a partir da realidade sociocultural onde estão inseridos. A partir daí, descrevo como se processou a inserção no campo empírico, apresento e sistematizo os dados coletados e finalmente, teço algumas considerações acerca dos mesmos.

Mas antes de entrar propriamente no tema, quero também situar a mim mesma e ao meu compromisso com a educação. Em termos de formação acadêmica, sou psicóloga e comecei minha vida profissional em 1989, trabalhando com crianças e adolescentes portadores de necessidades educativas especiais, em instituições particulares destinadas à classe média da população. Após sete anos, fui atuar numa instituição filantrópica onde aproximei-me das questões que envolviam a educação das crianças oriundas das classes populares. Essas crianças eram encaminhadas para avaliação, triagem diagnóstica e atendimento psicopedagógico/psicológico, devido principalmente ao mau desempenho apresentado na escola pública.

Dúvidas e reflexões acerca de minha prática profissional e dos instrumentos que utilizava em meu trabalho começaram a me inquietar e possibilitaram o desenvolvimento de uma visão mais crítica e ampliada dos processos de construção de conhecimentos e das dificuldades apresentadas por aquelas crianças. Verificava que uma grande parte dos encaminhamentos recebidos devia-se a respostas insuficientes das crianças às demandas da escola. A criança encaminhada era a *"portadora do problema"*, não sendo questionado as

oportunidades oferecidas ou as ideologias que estavam a permear a cultura escolar - condições externas que poderiam interferir no seu processo de aquisição do conhecimento.

Somado a isso, quando contactava as educadoras não as percebia sensibilizadas para o fato de que estavam exigindo a utilização de aquisições e conhecimentos prévios, iniciados antes da inserção das crianças no universo escolar. Se essas exigências eram possíveis de serem satisfeitas pelas crianças provenientes das classes média e alta, o mesmo não podia ser afirmado para as crianças das classes populares, em sua maioria não possuidoras desse "*saber universal*" que somente seria adquirido quando estivessem inseridas no Ensino Fundamental. Outra constatação se apresentava: a maioria das crianças provenientes das classes populares encaminhadas para atendimento, não tivera acesso à Educação Infantil.

Em agosto de 1996, passei a integrar a Comissão da Criança e do Adolescente do Conselho Regional de Psicologia - 5ª Região. Nessa época, desenvolvíamos como projeto a articulação da Psicologia com os movimentos sociais existentes nos diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro, relacionados com os interesses da criança e do adolescente. A partir daí, marco o início de meu interesse pela Educação Infantil, no âmbito comunitário.

Através de uma das estratégias de ação da comissão: "*Curso de capacitação em assessoramento para educadores de creches e abrigos comunitários da Baixada Fluminense*", realizado em 1997, tive um contato mais próximo com educadores de diversas instituições comunitárias, suas diferentes realidades de atuação e questões relacionadas às dificuldades do trabalho desenvolvido por eles. A interação com esse universo me possibilitou conhecer uma realidade diversa da que eu estava acostumada a trabalhar, que não se enquadrava nos parâmetros de apreensão, compreensão do mundo e de concepção de criança que eu havia aprendido na academia. Os contrastes e as contradições existente no âmbito comunitário, fizeram com que eu questionasse e ampliasse minha compreensão de infância, incluindo a classe social no trabalho que desenvolvia.

Entendi que numa sociedade de classes não existe "a" criança universal e idealizada pela academia, e sim indivíduos de pouca idade, que além de apresentarem uma especificidade em termos de desenvolvimento, são afetados diferentemente por sua situação de classe social e por seu momento histórico. Essas crianças, desde muito cedo, deparam-se

com mecanismos de culpabilização que lhes atribuem a responsabilidade única e exclusiva pelo seu mau desempenho escolar e pelo preenchimento das lacunas e faltas de sua formação. E quando não se comportam ou não rendem como o esperado, é lhes impresso o código do fracasso individual. Submetidas a processos (de)formativos individualizadores que desvinculam suas ações dos processos de produção, essas crianças são assujeitadas a determinados sistemas de valores e condutas instituídas por uma determinada ordem social.

Percebi também, que minha compreensão não poderia se limitar às crianças das classes populares ou a situação de pobreza e por vezes de miséria em que estavam inseridas. Por isso, fui investigar as especificidades dos atendimentos prestados a elas, desde a Educação Infantil, nas instituições comunitárias. Instituições majoritariamente desprovidas de condições mínimas de funcionamento e que apresentam carências diversas: recursos materiais, restrições de espaços físicos, condição de vida dos educadores,...

Minha certeza era que a Psicologia tinha um grande papel a desempenhar nas questões sociais das crianças das classes populares e, que os psicólogos deveriam engajar-se em atividades que visassem a troca de experiências e a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos a classe popular, contribuindo de forma contextualizada e comprometida com a construção e o exercício pleno da cidadania dessa parcela de nossa sociedade.

Ao desejo de investigar o âmbito comunitário, aliavam-se outros. Alguns tiveram que ser abandonados durante o percurso. Outros, ao contrário, foram definindo-se cada vez mais e hoje ocupam lugar de destaque neste estudo. Por fim, acredito que este trabalho possa beneficiar aos atores envolvidos na questão educacional das crianças de 0 a 6 anos, uma vez que a partir das trocas estabelecidas com as instituições comunitárias pesquisadas, estaria sendo estudado e divulgado formas de atendimento diversificados, cujos resultados poderiam colaborar para a eficiência e o enriquecimento das reflexões acerca das práticas educativas dessa faixa etária. Além disso, espero que esta dissertação possa contribuir para que novos projetos de pesquisas venham a ser desenvolvidos juntos às comunidades, estabelecendo-se estudos comparativos com as crianças provenientes de diversas realidades educacionais, sociais, econômicas e culturais.

I

A EXCLUSÃO SOCIAL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS

I.1_ A Exclusão Social das Classes Populares: Reflexos no modelo educacional

*“_ As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza (...).
Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada (...). Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos. Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns que custam menos que a bala que os mata.”*

(Galeano apud Linhares, 1996: 29)

A Educação Infantil Brasileira, embora apresente dificuldades específicas que exigem soluções próprias, está imersa em questões gerais que afetam a população como um todo. Algumas dessas dificuldades parecem estar relacionadas com o contraste existente entre as instituições que prestam atendimentos destinados às crianças das classes populares¹ e aquelas destinadas às outras classes sociais.

Tais contrastes permeiam desde a origem da instituição e a organização do espaço físico até os recursos humanos, os materiais disponíveis e as próprias condições de trabalho existentes em um e outro local, o que reforça a desigualdade social das diferentes origens de classes, ainda em idade muito precoce, através da exclusão das crianças das classes populares do direito a um atendimento na Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. A

¹ As classes populares são formadas por pessoas que distinguem-se pela radicalidade de sua situação de exploração e dominação na divisão social do trabalho, experimentando diariamente, o peso da relação capital/trabalho. As classes populares não são detentoras do capital cultural e lingüístico dominante, apresentando simultaneamente heterogeneidades (valores, linguagem, o cotidiano e outros aspectos de-vida) e homogeneidades - não detenção do capital cultural e lingüístico “oficial” (Nicolaci-da-Costa,1987), sendo identificadas e perpassadas por relações de expropriação e dominação (Muñoz,1983).

desigualdade de condições no atendimento prestado às crianças das classes populares prossegue posteriormente, num Ensino Fundamental deficiente e estruturado de forma a selecionar e excluir essa população, negando-lhes uma melhor qualidade de vida e influenciando na garantia dos seus direitos sociais da cidadania².

O contexto atual de internacionalização do capital, da chamada “globalização”³ da economia, do neoliberalismo e da reprodução ampliada da exclusão social, também reflete-se nas instituições educativas, pois atravessa a sociedade como um todo. Daí a importância de iniciar o tema em estudo, focalizando estes aspectos.

A substituição da polaridade Leste/Oeste que caracterizava a disputa entre os sistemas capitalista e socialista marca o contexto do “capitalismo contemporâneo” acompanhando-se, no plano ideológico, do neoliberalismo. O avanço do ideário neoliberal conseguiu criar sociedades marcadamente mais desiguais, cujos efeitos foram a exacerbação dos processos de exploração e alienação que precarizaram a situação dos “incluídos”. Paralelamente, houve um aumento alarmante do número daqueles que foram colocados à margem da sociedade, condenados à exclusão social⁴ e responsabilizados pela sua não inserção.

A exclusão social absorve atualmente 2/3 da população mundial. Tomando-se o Brasil como referência, observa-se que aproximadamente 30% de nossa população encontra-se vivendo na pobreza absoluta, sem apresentar condições de levar uma vida digna, tendo seus direitos de cidadania continuamente violados (segundo o PNAD/99 existiam 4.182.711 brasileiros sobrevivendo com até ½ salário mínimo, 17.178.510 brasileiros sobreviviam com uma renda mensal entre ½ e 1 salário mínimo e 52.847.873 brasileiros estavam incluídos na faixa dos sem rendimentos). Esta população encontra-se sem amparo jurídico-administrativo para exigir a defesa ou a proteção de seus direitos da parte do sujeito responsável, já que deparam-se com a desigualdade da lei no trato com as diferentes classes sociais.

² A “cidadania”, é um valor cultural moderno que compreende “o direito de ter direitos”. Maiores informações podem ser obtidas em Palazzo (1998).

³ Sobre a ideologia da globalização ver Batista Jr. (1997) e Wanderley (1997).

⁴ Para Castel, (1995) o fim de 1992 e o início de 1993 marcam a época de explosão do tema “exclusão social”. Esse conceito passou a qualificar uma gama heterogênea de situações que designam a falta e a encobrir a especificidade de cada uma das situações de exclusão. Assim, a exclusão na era contemporânea abarca também situações tradutoras de degradação, precarização e vulnerabilidade de posições sociais anteriormente assumidas.

Concordando com Wanderley (1997), a exclusão social resulta do modelo de desenvolvimento seguido, adquirindo novos matizes com o processo de “globalização” e os programas neoliberais. Nesse processo, de um lado há a concentração de renda e poder (dados do PNAD/99 evidenciam que 2.040.713 de brasileiros encontram-se na faixa dos que recebem mais de 20 salários mínimos), no outro há a competitividade, a concorrência, o desemprego, a miséria, o agravamento dos problemas sociais e a luta dos “sobrantes” pela sua sobrevivência.⁵ No Brasil, a diferença entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres é de 32 vezes (Brasil, 1998b). Este fato nos dá o título de país com a pior distribuição de renda no mundo, tornando-se urgente o combate a situação de miserabilidade de nosso povo, que encontra-se numa luta desigual contra o poder, a omissão política, a arrogância de classe,...

Na visão dominante, para se obter crescimento da economia, a desigualdade social deve primeiro aumentar substancialmente, para depois diminuir. Contudo, tal afirmação não encontra base de sustentação já que as variações na distribuição de renda não se relacionam com a taxa de crescimento do PIB.⁶ O discurso dominante também exalta como valores centrais: o indivíduo, a privatização e a redução do papel do Estado. A desregulamentação das relações econômicas do Estado atinge tanto as políticas sociais como os direitos conquistados, onde insere-se a Educação Infantil.

Na ideologia neoliberal, o Estado deve tornar-se mínimo, suficiente e necessário apenas para atender aos interesses do capital, pois a intervenção estatal “afeta” o equilíbrio da ordem econômica, social e moral. A minimização do Estado é solicitada pelos que já se beneficiaram com a privatização da máquina estatal e querem ampliar ainda mais sua parcela de controle, tirando proveito privado do dinheiro público e deixando de lado os interesses da população. Em nosso país, a venda de patrimônio público sem a necessária reflexão já apresenta suas conseqüências nefastas: as empresas privatizadas de telefonia e energia elétrica são as recordistas de queixas dos consumidores.

Ajustes estruturais são impostos a fim de que as economias regionais se adequem às exigências do mercado capitalista. Mas quem paga a conta não é a elite e sim as classes

⁵ Sobre o tema ver também Castel (1995) e Connell (1995).

⁶ Esta questão é tratada mais profundamente em Waiselfisz (1998).

populares. Não havendo espaço para todos a maioria da população é e se sente excluída, pois encontra-se fora dos requisitos necessários para sua inserção.

O desemprego endossado pelo modelo econômico adotado e a precarização das formas de trabalho são apenas alguns dos sintomas do crescimento da exclusão social, que afeta indistintamente adultos e crianças. Esses sintomas relacionam-se intimamente com as relações de gênero, discriminação racial, trabalho infantil, fome, abandono, violência, saúde, meio ambiente,... uma vez que os mecanismos de exclusão são complexos e extremamente solidários entre si. Exclusões múltiplas mostram-se de forma camuflada na atrofia de empregos, no crescimento da economia informal,⁷ nas mutações tecnológicas, no não atendimento das demandas sociais, nas privatizações,... que segundo Linhares (1996) ampliam e multiplicam “*o não-trabalho, a não-escola, a não-cidadania*”.

Torna-se um privilégio ser explorado e submeter-se às perdas de direitos sociais, já que a não submissão pode implicar na incerteza da própria sobrevivência. Num país como o Brasil, onde a elite não aceita ceder privilégios em favor da qualidade de vida de todos, onde a maioria da população não se alimenta suficientemente ou passa fome, onde um grande contingente de pessoas sobrevivem com uma remuneração de R\$ 151,00 ou menos (quantia essa incapaz de garantir cesta básica, habitação, transporte e vestuário), esse risco é real e agrava o processo secular de exclusão das classes populares, já acostumadas à desproteção social do Estado e ao não-direito, intensificados sobremaneira após o Governo Collor.

A desigual e injusta distribuição de renda rouba de milhões de crianças, jovens e adultos o direito pleno de cidadania, de vida, de nome e de voz, tornando-os membros de uma massa aculturada e globalizada de “sub-cidadãos” e “sub-cidadãs” descartáveis e iletrados, não participantes da mesma realidade social nem da mesma cidadania vivida pela classe dominante. Concordando com Frigotto (1995:84): “*O dado mais perverso, neste plano, é o processo de naturalização da exclusão, das diferentes formas de violência, inclusive o puro e simples extermínio de grupos e populações (...)*”.

⁷ Para Tiriba, L. V. (1998), a economia informal não é uma situação nova na América Latina, iniciando-se através de relações de trocas entre colonizados e colonizadores. Contudo, o que torna a situação preocupante, é a generalização atual do fenômeno, integrado ao contexto maior da nova ordem internacional.

Vivendo imersos nos avanços tecnológicos desse mundo mutante, observa-se a exigência do perfil da flexibilidade (dos mercados, dos produtos, dos padrões de consumo, do processo de trabalho, das competências, dos saberes, da formação) que o velho modelo escolar não têm conseguido atender. As pessoas devem estar preparadas para a mudança, num clima de insegurança e de imprevisibilidade constante. Aptas a seguir rotinas e também tomar microdecisões, vivenciando o confisco de seus conhecimentos, experiências, consciências,... convivendo com exigências de qualificações cada vez maiores e condições de vida piores. Da mesma forma, dissemina-se a idéia da meritocracia⁸ que visa através do desenvolvimento de uma consciência alienada-alienante responsabilizar as pessoas por seus sucessos e fracassos na escola, no trabalho, na vida.

A nova pedagogia do capital globalizado pretende adequar os processos educativos à uma perspectiva produtivista, integrada ao ideário da globalização e da reestruturação produtiva. Voltada para o desenvolvimento de novas competências, a ação educativa “deve” direcionar-se para a inculcação e transmissão de idéias, saberes, valores e competências alienados-alienantes cujas preocupações desviam-se dos processos formativos em si para as esferas que decidem o que deve ser transmitido, através de um discurso selecionado, organizado externamente e imposto à escola.⁹ Um bom exemplo desta afirmação são os documentos do PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina), que trazem de forma clara as orientações a serem seguidas e o perfil requerido pelos empresários - atuais dirigentes da educação e definidores das competências a serem privilegiadas e dos currículos escolares mais adequados aos seus interesses.¹⁰

Franco (1998) afirma ser esta uma questão de poder, onde quem o detêm é que decide “*as mudanças, em que tempo e espaço, com que objetivos, com que meios, em que condições, com que trabalhadores*”. Adota-se uma lógica economicista e de poucos recursos, onde o conhecimento é concebido como mercadoria. Os desígnios do capital demandam que o Estado invista apenas na educação básica formativa. Para tal, conforme afirma Haddad, S. (1998b)

⁸ A meritocracia enfatiza a idéia de que o sucesso individual e de mérito são determinados exclusivamente pelo esforço e trabalho de cada um.

⁹ Sobre o tema ver Arroyo (1998).

¹⁰ Para maiores informações ver Candau, 1998:33.

torna-se necessário priorizar-se o que é mais produtivo: o Ensino Fundamental dos que estão na faixa etária entre 7 a 14 anos, que atualmente são menos de 20% dos educandos (26.235.508 entre 7 e 14 anos de um total de 145.508.439 segundo o PNAD/99). Os demais, são empurrados para fora do sistema através de processos de aceleração com atendimento aligeirado ou ciclos de ensino que passam compulsoriamente a população de uma série para a outra. Os que compõe outros níveis de ensino, como a Educação Infantil, são encarados como não produtivos, reduzindo-se a educação à função de atender as necessidades e à lógica do Capital.

A adequação da educação à globalização excludente e a sua superestrutura ideológica dá-se de forma clara, trazendo como principal ator o Banco Mundial (BIRD),¹¹ definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento das nações neocolonizadas. O BIRD através de sua política de assessoramento técnico, orienta como os recursos devem ser aplicados. Para os países do Terceiro Mundo as orientações educacionais visam adequá-los às reformas de Estado e da organização da Economia ante os desafios da globalização.

O Banco Mundial opera como um *"banco de idéias"*, oferecendo uma proposta orgânica, uma ideologia e uma estratégia que exercem uma forte influência na hegemonia discursiva das políticas educativas e difunde por todo o continente sua lógica fundamentalmente econômica. Adotando um discurso hegemônico e extremamente sedutor, essas propostas vêm ampliando cada vez mais o seu número de adeptos.

Recebendo o apoio importante da mídia, esse discurso hegemônico penetra no senso comum e no imaginário social, pretendendo nos fazer crer que não existem alternativas a suas propostas. Mas há. Por isso, é fundamental a tomada de consciência dessa realidade e de suas múltiplas relações, a fim de que haja o rompimento com a passividade e a opressão característica de uma sociedade cindida em classes sociais antagônicas. Também é crucial o engajamento na transformação do processo histórico-cultural no qual estamos inseridos e uma das formas de se chegar a esse objetivo é através de uma educação politizadora e próxima das classes populares, resgatando suas vozes e sua visão da realidade desde a Educação Infantil.

¹¹ Sobre o Banco Mundial, ver Torres (1995); Fonseca (1995) e Haddad, S. (1998a).

As construções teóricas que norteiam as políticas educacionais não são neutras, impessoais ou apolíticas como tentam parecer. Ao contrário, vinculam-se com o poder dominante e refletem como devem ser construídas as concepções de mundo e as formas de engajamento com o social. Em nosso país, essa articulação tem se desenvolvido de uma forma muito própria e relevante, assumindo a política educacional todas as características da política social global. Nada mais coerente, já que o “Estado” é uma categoria histórica, possuidora de um caráter de classe específico ao qual representa e defende.

Legitimando-se ideologicamente, o plano pedagógico dominante reitera o direito a uma educação de qualidade para poucos, através da manutenção de uma cidadania e formação unitária para a elite e outra cidadania e formação educacional distinta para as classes populares. O direito de todos ao acesso e a apropriação do conhecimento social e historicamente construído não é respeitado, havendo propostas assistencialistas para as classes populares e propostas educativas para a elite e as camadas médias da população. Excluem-se os direitos de cidadania das classes populares, negando-lhes o acesso à condições dignas de vida, à fala, à luta, à resistência. Em troca, lhes oferecem o silenciamento, a desqualificação e o “não saber” por serem consideradas, pela elite, não merecedoras dos mesmos direitos da classe dominante.

A escola “unitária” que fornece diplomas “iguais” a todos que dela fazem uso, apoia-se na vontade livre e “igual” por natureza e no comportamento individual (e não nas relações sociais inscritas no modo capitalista) para explicar a desigualdade formativa que inicia-se muito antes da entrada na escola formal. Consequentemente, legitimam-se processos educativos e formativos desiguais para as classes populares, visando as necessidades do mercado capitalista e não uma formação global de qualidade a ser acessada por todos.¹²

Dirigindo o olhar para o nosso país, observa-se que as raízes do rebaixamento na qualidade da educação proporcionada às classes populares remonta à própria origem da democratização da clientela. Os direitos fundamentais de cidadania, no qual insere-se a educação, foram universalizados apenas “para inglês ver”, traduzindo a hipocrisia difusa que

¹² Sobre o tema ver Nosella (1998).

perpassa as formas de pensar e agir decorrente da própria constituição do nosso tecido social.¹³

Com a adoção do ideário neoliberal, esta situação agudizou-se ainda mais, através da privatização e do desmantelamento do sistema público, bem como da propagação da idéia de que quem pode pagar deve preferir os serviços particulares, que oferecem um serviço de melhor qualidade. Assim, a educação pública vem sendo retirada da esfera dos direitos e reinterpretada como mais um produto a ser comprado. Na ótica neoliberal tudo é mercado, inclusive os direitos de cidadania. Ser cidadão é ser consumidor e como as classes populares não podem ser consumidoras, também não podem ser consideradas cidadãs. Os equívocos propostos pelas gestões neoreformistas só acentuam a situação de sub-cidadania das classes populares, já que lhes nega os “*mínimos sociais*”. Dentre eles, o mínimo de educação bem como sua possibilidade de inserção social, também compreendida como cidadã. Privilegia-se diretamente e de forma “selvagem” a manutenção da desigualdade social e a acumulação de capital, estabelecendo-se uma relação de dominação onde a elite expropria o poder das classes populares para depois apropriar-se do mesmo.¹⁴

Reforça-se a ilusão “liberal” (de democracia, de escolha, de igualdade e de participação daqueles atores que passaram a ter “voz ativa”) ocultando-se o conflito existente entre os interesses da educação pública e da população que recorre a este atendimento (basicamente composta pelas classes populares, possuidores de experiências, vivências e linguagem freqüentemente desconsideradas) e os interesses de acumulação do capital.

Criam-se modos de ver, pensar e agir “naturalizados” e ideológicos, previamente definidos por relações econômicas, sociais e políticas. O que se considera válido de ser ensinado e aprendido é uma resposta à necessidades e interesses historicamente situados, que não favorecem as classes populares, obrigadas a conviver com atitudes preconceituosas, com a descrença em suas capacidades de aprender e com as contradições inerentes à educação que recebem.

¹³ A origem da expressão “*para inglês ver*” é explicada pormenorizadamente em Nosella (1998), designando o que fica apenas ao nível das intenções, sem concretizar-se na prática.

¹⁴ Maiores informações podem ser obtidas em Costa (1995) e Guareschi (1998).

Mesmo assim, a escolarização continua sendo uma necessidade e uma reivindicação das classes populares, uma vez que a apropriação do saber e do conhecimento contribui para a elevação do valor de sua força de trabalho, convertendo-se portanto, em melhores condições de vida e de inclusão social. A luta pelo direito social de acesso ao saber, constitui-se uma exigência legítima rumo a democratização da sociedade, daí a importância da pressão exercida em prol da ampliação do ensino público em todos os níveis educacionais.

Concordando com Teixeira (1971), a prática evidencia *“a exacerbação do caráter seletivo da educação”*, preparando *“alguns privilegiados para o gozo de vantagens de classe e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo”*. O caráter excludente e seletivo da educação brasileira expressa-se de forma flagrante através de resultados históricos que demonstram que as crianças das classes populares são alijadas do processo educacional, desde a Educação Infantil. As que têm frequentado o Ensino Fundamental, permanecem por poucos anos, o que não lhes garante nem o acesso efetivo ao saber formal nem a condição necessária e universal de cidadão (17.423.098 pessoas com mais de 10 anos de idade apresentam-se sem instrução ou com menos de um ano de estudo e 43.225.249 apresentam entre 1 e 4 anos de estudo, segundo o PNAD/99) . As que logram completar seus estudos, o fazem sob condições adversas, numa *“permanência desqualificada”* que reduz o processo formativo ao mercado de trabalho cada vez mais escasso. Embasada nisso, torna-se fundamental reforçar a afirmação de Garcia (1989:12):

“(...) o que nós estamos formando são não-cidadãos porque estamos desqualificando desde a pré-escola, os alunos das classes populares e estamos contribuindo para que esses alunos vão internalizando a sua subalternidade e, portanto, a sua consciência do não direito a cidadania”.

I.2 _ Seletividade e perversidade do modelo educacional brasileiro

As instituições educacionais refletem nosso dualismo social desde sua criação. Por muito tempo, o papel da educação foi ideologicamente superestimado como fator de aquisição da igualdade social e do desenvolvimento econômico, a partir do mérito individual isolado.¹⁵ Não discutia-se as perversões sociais latentes que marcam as crianças desde o seu nascimento (dificuldade para ter um registro, interrupção dos estudos por doenças familiares, vínculos de trabalho provisório dos pais, ausência de creches, pré-escolas e escolas, número insuficiente de vagas nas mesmas,...) e que as transformam em “ganhadoras” ou “perdedoras”. Dessa forma, mascarava-se a seletividade e a perversidade existente no modelo educacional. Negando-se a diversidade e desrespeitando-se as diferenças, tratava-se “todas” as crianças como se fossem provenientes da mesma classe social. Contudo, conforme pode-se observar em Teixeira (1971:29):

“ (...) a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite (...).”

A diversidade real das crianças era reduzida a diferenças, limitações e incapacidades cognitivas ou comportamentais, desconsiderando-se a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos que dela participam. Adotando-se uma perspectiva homogeneizante e estereotipada, a educação continuou voltada para a elite. Sob este aspecto evoca-se as afirmações de Gentili (1995), onde a educação como direito social associa-se *“a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de cidadania fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum”*. Concebido dessa forma, o direito à educação somente concretiza-se e materializa-se se houver instituições públicas e gratuitas que o garantam e o assegurem desde a Educação Infantil. Caso contrário, o discurso da igualdade, servirá apenas para consagrar a exclusão, a desqualificação e as desigualdades das origens sociais, naturalizando-se as faltas de oportunidades educacionais como se as mesmas fossem intrínsecas aos sujeitos ou insignificantes e não produções contextualizadas historicamente. O que observa-se na atual conjuntura de nosso país, é o desmantelamento das instituições públicas educacionais, a imposição da cultura dominante, a negação da diferença dos meios

¹⁵ Esse tema é apresentado também em Linhares (1996) e Azevedo (1997).

sociais e a exclusão das características culturais das classes populares, estabelecendo-se relações assimétricas, onde alguns sabem o que outros não sabem, “mas deveriam saber”.

Complementando esse raciocínio, recorreu-se a Dale (1995) porque o autor critica a atual “neouniformidade” da educação, baseada em critérios de exclusão que caminham rumo a uma homogeneidade crescente em termos de classe, gênero e etnia, visando o aumento da eficiência e da capacidade de resposta do sistema educacional numa base mais comercial, derivada das perspectivas e expectativas neoliberais acerca da educação. O movimento neoliberal na educação alega “igualdade” quanto à escolha da educação a ser recebida mas esquece de dizer que a “escolha do consumidor” potencializa-se à medida que combinam-se fatores de oferta e procura. Não menciona também, que as instituições educacionais oriundas de um mercado competitivo podem tanto aceitar quanto rejeitar determinadas categorias de consumidores, filtrando e selecionando sua clientela mais convenientemente. Essas omissões minam na origem, a falácia da igualdade de oportunidades mas servem para “negligenciar” a seletividade e a perversidade existentes no modelo educacional e que transcendem a própria educação, por serem características do sistema capitalista e da divisão da sociedade em classes sociais. Essa tendência claramente antidemocrática, seletiva e perversa, visa também estruturar uma nova “racionalidade educacional” onde desconstrua-se a idéia da *educação pública como direito social* uma vez que esta idéia não satisfaz mais aos anseios do mercado capitalista e/ou suas relações mercantis.¹⁶

Voltando-se o olhar para a legislação brasileira, observa-se que o direito à educação é garantido constitucionalmente. Contudo, este direito defronta-se com situações que impedem e dificultam que a formação dada volte-se para o exercício pleno da cidadania. A adoção do modelo econômico e político neoliberal, limitou ainda mais a conquista do direito à educação, posto que proclamam-se os direitos fundamentais do homem de maneira abstrata, sem dar condições para que os mesmos se concretizem na prática.

Embora a legislação já tenha absorvido formalmente o conceito de Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, na prática cotidiana o Estado “democrático” vem cada vez mais desresponsabilizando-se com a

¹⁶ Sobre o movimento neoliberal na educação ver Suárez (1995).

educação, submetendo um grande contingente de brasileiros à marginalização educacional. As crianças das classes populares são as primeiras a sofrerem as conseqüências desse processo ao depararem-se com as dificuldades de acesso/permanência num sistema educacional de qualidade, desde a Educação Infantil. Posteriormente, a maioria destas crianças obterá uma instrução semelhante ou pouco superior à de seus pais, mas que não as capacitará a galgarem colocações melhores no mercado de trabalho.

O sistema educacional brasileiro vem mostrando-se incapaz de suprir às necessidades e especificidades da população escolar que atende, indicando a situação de precariedade e ineficácia de nossa educação. No Brasil, constata-se a presença de um dos maiores percentuais de repetência da América Latina além da evasão escolar elevada. Nossos altos índices de evasão e reprovação escolar revelam um estado de cronificação que persiste imune a mais de sessenta anos de tentativas de revertê-los.¹⁷ Embora haja a expansão de oportunidades de acesso ao Ensino Fundamental, ainda nos deparamos com altos índices de distorção série/idade, acentuados contrastes e desigualdades regionais, persistência do analfabetismo, falta de estratégias pedagógicas, carência de recursos diversificados (a universalização somente atingiu a infra-estrutura básica: salas, livros e quadros-negros), excesso de educandos por sala de aula, educadores não capacitados ou inexperientes, alta rotatividade profissional, cargas horárias insuficientes no Ensino Fundamental... que fazem com que nosso ensino assemelhe-se a uma verdadeira fabricação da ignorância.¹⁸

Esses fatores coadunam-se para que haja uma prática ineficaz de ensino e se perpetue o processo de exclusão das classes populares a uma educação de qualidade. Igualmente, nega-se às classes populares o acesso aos instrumentos culturais e a participação e interferência nas decisões dentro da sociedade.

Alterando o foco de questionamento, os "técnicos" seguem elaborando pacotes de medidas a serem adotados. Sob a alcunha de "sanear" os índices de fracasso escolar, precarizam-se ainda mais o ensino oferecido às classes populares nas unidades públicas. Como exemplos pode-se citar: a minimização dos conteúdos ministrados em sala de aula, a

¹⁷ Sobre o tema ver Patto, 1993.

¹⁸ Esses dados encontram-se pormenorizados em Brasil (1998b) e Castro (1998).

adoção de promoções automáticas e o ecletismo pedagógico que comprometem ainda mais a instrução e a qualificação proporcionadas às classes populares, verdadeiras usuárias do ensino público, bem como a produção de subjetividade¹⁹ dessas classes e de seus papéis enquanto cidadãos de direitos.

O processo de exclusão das classes populares do sistema educacional e seu alijamento do processo de aprendizagem manifesta-se também através da submissão a uma escolarização de baixa qualidade, em espaços físicos precários, com educadores trabalhando sob condições adversas, onde reina a pobreza estética, a falta de cor, de vida e de estímulo. Esta realidade é sentida principalmente longe dos grandes centros urbanos, onde evidencia-se de forma flagrante a carência de recursos materiais, legais, formais e humanos associados ao descompasso entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social. É nesse cenário que desenvolvem-se o conjunto das relações pedagógicas, ampliando-se ou limitando-se suas possibilidades.

No caso da Educação Infantil, com a promulgação da Constituição de 1988, esta passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Pela primeira vez na história brasileira, criou-se uma política unificada para as crianças de 0 a 6 anos, caracterizando-se o atendimento prestado em creches e pré-escolas como possuidor de *“um papel sócio-educativo próprio e indispensável ao desenvolvimento da criança”* (Brasil, 1998b). A inclusão de creches e pré-escolas no Capítulo da Educação, fez com que estas instituições passassem formalmente a integrar o sistema educacional ao lado dos outros níveis de ensino. Uma vez que em muitos municípios o sistema público de pré-escolas já integrava-se à área educacional, esta medida na realidade criou o vínculo da Educação com as creches, que a priori vinculavam-se ao setor assistencial e apresentavam marcadamente um caráter assistencialista.

Posteriormente, houve a aprovação da Lei 9424/12/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que serviu para desestimular a oferta e a ampliação de vagas na Educação Infantil por parte dos Municípios, além de responsabilizá-los exclusivamente por sua oferta. Com a aprovação da LDBEN,

¹⁹ Sobre produção de subjetividades ver também Rodrigues (1998).

também em 1996, a garantia do direito à Educação Infantil enfraqueceu-se ainda mais. Tal afirmação esteia-se no fato do texto reconhecer a Educação Infantil como parte da Educação Básica e etapa importante na formação dos educandos, mas não assegurar a concretização desse direito. Donde pode-se concluir que a LDBEN ocasionou um retrocesso no que tange à Educação Infantil.

Assim, embora a Constituição de 1988 afirme que as crianças devem ser respeitadas enquanto cidadãs, possuidoras do direito de acessar o conhecimento acumulado pela humanidade e utilizarem-se deste conhecimento para transformarem a realidade e se deixarem transformar por ela, apenas uma parcela muito pequena da população infantil tem de fato esse direito garantido, demonstrando que o mesmo ainda não se concretizou como uma conquista efetiva. Ao contrário, a luta pelo direito à Educação Infantil que vem se desenvolvendo no bojo das demandas das classes populares, englobando o acesso e a busca da qualidade desse tipo de atendimento ainda não chegou ao fim, tendo ainda um longo percurso para trilhar.

Dados do IBGE de 1996 totalizavam uma população de 0 a 6 anos em torno de 21.386.363 crianças, mas segundo a Sinopse Estatística (MEC/INEP,1996) somente 4.296.323 encontravam-se matriculadas na pré-escola. Estes dados demonstravam que mais de 17 milhões de crianças permaneciam excluídas da Educação Infantil. Passados quatro anos, esta situação praticamente não se alterou, pois segundo os dados do PNAD/99, o número de crianças matriculadas na pré-escola era de 4.331.574 (sendo 3.418.263 na zona urbana e 913.311 na zona rural) significando que apenas 20% de nossas crianças apresentam-se inseridas em algum tipo de instituição pré-escolar. A oferta de atendimento nas unidades infantis junto aos organismos educacionais públicos é baixa, havendo poucos recursos para ampliar a rede, principalmente à destinada a crianças com idade entre 0 e 3 anos.

Numericamente aquém da demanda, as unidades públicas apresentam muitas vezes as características do Ensino Fundamental, tais como: período parcial e maior acessibilidade para as crianças com idade acima de três anos e de camadas sociais mais favorecidas, excluindo-se portanto, as necessidades familiares das mulheres das classes populares de ter onde colocar seus filhos, em período integral, para poderem trabalhar. Assim, além de se ampliar o número

de unidades que oferecem atendimento em Educação Infantil, torna-se necessário que o atendimento abarque as crianças de 0 a 3 anos e seja oferecido em tempo integral.

A pouca oferta de Educação Infantil nas unidades públicas ocasiona a procura pelas instituições particulares, mas isso somente ocorre com a minoria que pode pagar por esse serviço. As instituições privadas, embora vinculadas ao Ministério da Educação, não dependem da supervisão oficial de suas propostas pedagógicas para funcionarem, como acontece nas públicas, nem adotam necessariamente as orientações curriculares oficiais. Igualmente não se pode creditar à totalidade das mesmas, uma qualidade superior a encontrada nas unidades públicas, embora essa seja a ideologia que se quer formar.

No âmbito municipal, cabe destacar que há prefeituras investindo na ampliação e manutenção da Educação Infantil, desenvolvendo um processo educativo integrado e caracterizado por práticas pedagógicas comprometidas com a superação dos quadros de exclusão. Tais iniciativas só reforçam a afirmação de que apesar de não existirem fontes de financiamento específicas para a Educação Infantil, é preciso que se busque construí-las e captar recursos dos atuais mecanismos. Entre o discurso e a prática cotidiana ainda há um enorme abismo a ser vencido.

Outro aspecto que merece ser citado é que muitas creches e pré-escolas não possuem uma proposta político-pedagógica estruturada, e sim poucos conhecimentos teóricos que lhes servem de orientação geral (construtivismo, orientação tradicional,...). Este fato indica a necessidade de elaboração de propostas pedagógicas consistentes para as crianças de 0 a 6 anos e que isso não ocorra somente nas unidades públicas.

Soma-se a essas dificuldades a questão dos educadores que trabalham com a faixa etária de 0 a 6 anos. Muitos inserem-se na Educação Infantil por falta de opção profissional ou evidenciam seu desânimo e apatia frente a realidade educacional do país. Realidade essa que também é de exclusão desse profissional, que em sua maioria recebe um salário aviltante, que não lhe respalda a existência nem supre as suas demandas. No Brasil há Estados que oferecem salários iniciais abaixo do salário mínimo, numa flagrante violação constitucional. Dados do Plano Nacional de Educação da sociedade civil, de 1997 evidenciaram que o Estado da Paraíba, por exemplo, estava pagando aos profissionais em início de carreira, por uma jornada

de 40 horas, um valor inferior a meio salário mínimo. Os profissionais de Educação Infantil inviabilizados para dedicarem-se aos estudos, devido a falta de tempo e dinheiro ainda convivem com a carência de recursos materiais e a dificuldade de acesso à literatura especializada, já que o acesso à produção de conhecimentos na área da Educação Infantil está longe de ser algo ao alcance de todos os interessados.

As atitudes governamentais de descaso e desrespeito com os profissionais que atuam em Educação Infantil expressam-se de diversas formas: falta de oferecimento de cursos de formação, inadequada e insuficiente formação contínua, indefinição de carreira,... Embora haja a imposição legal quanto à formação mínima para exercer a atividade (a LDBEN admite como formação mínima para atuar na Educação Infantil, a oferecida em nível médio na modalidade Normal), na prática em muitas instituições inexistente a exigência da formação. Dados do INEP de 1996 acerca dos docentes que trabalhavam no pré-escolar e classes de alfabetização, demonstravam que mais 35.956 não tinham sequer completado o Ensino Fundamental e 30.481 haviam completado apenas esse nível de ensino. Os que possuíam o Ensino Médio, não necessariamente o haviam realizado na modalidade Normal. A formação inadequada reflete-se na forma como os educadores atuam no cotidiano, já que não podem ensinar de modo apropriado aquilo que mal aprenderam e aumenta a resistência dos mesmos em assumirem-se como educadores.

A formação inadequada dificulta também a reflexão crítica acerca do trabalho que os educadores desenvolvem e dos conteúdos ministrados. A exigência legal não é suficiente para modificar a realidade da formação desses profissionais, pois conforme comprova o MEC, o Brasil conta hoje com mais de cem mil professores que não completaram sequer o Ensino Fundamental. As mudanças ao nível da legislação aliadas aos discursos oficiais de modernidade, eficiência, produtividade concorrem com a improvisação de professores e o crescimento no número de professores leigos.²⁰ A análise da base teórica pessoal utilizada na prática por estes educadores, mostra-se múltipla não sendo tão fácil desvendar as concepções que cada um traz consigo. O discurso explicitado fala da importância do respeito às diferenças, do incentivo ao novo, mas a prática homogeneizante aliada a não especialização e pautada na rotina, apresenta-se muito forte.

²⁰ Sobre o tema ver os textos das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil. BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

I.3 – O Atendimento Comunitário: alternativa à exclusão das classes populares.

No Brasil existem muitas creches e pré-escolas comunitárias espalhadas pelas favelas e bairros periféricos de nossas cidades. Atendendo a população de 0 a 6 anos das classes populares, estas instituições realizam uma proposta inclusiva para aquelas crianças que encontram-se alijadas do acesso ao pré-escolar público. Segundo Tiriba (1994), o atendimento comunitário é quase uma referência oficial para às classes populares.

Criadas com o objetivo de atender às crianças excluídas da rede pública, as iniciativas comunitárias alastraram-se rapidamente e desenvolveram-se como alternativas populares, na época da Ditadura, devido a omissão do Estado quanto aos compromissos sociais com as camadas mais exploradas do sistema. Ainda hoje, observa-se a assistência e a precariedade como marcas estruturantes em muitas dessas propostas. Seus profissionais trabalham freqüentemente sob condições adversas, num processo de “tentativas e erros”, havendo muitas vezes a ausência do diálogo reflexivo acerca de suas práxis e da relação que estabelecem com as crianças, com os outros profissionais e com suas instituições.

Os profissionais que atuam nas instituições comunitárias apresentam muitas vezes, uma escassez de oportunidades para repensarem o trabalho que desenvolvem ou de dialogarem com interlocutores qualificados, que possam contribuir para a crítica e a reflexão de suas práticas. Com isso, estruturaram-se crenças, concepções e preconceitos com relação à prática pedagógica e à clientela atendida, fortemente arraigadas e resistentes a mudanças, por fazerem parte integrante da própria identidade desses profissionais.

O universo comunitário apresenta uma riqueza muito grande de questões que envolvem as especificidades da Educação Infantil prestada às classes populares, por isso torna-se importante conhecer essa realidade e obter clareza de como se processa este atendimento a fim de que estes espaços venham a tornar-se cada vez mais, espaços de integração e inclusão das crianças das classes populares no sistema educativo e não, espaços de discriminação, exclusão e reprodução da pobreza.

II

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ASSISTENCIALISMO E A AÇÃO EDUCATIVA

No Brasil, a história da educação das crianças de 0 a 6 anos assemelha-se à de outros países capitalistas. Porém, apresenta algumas particularidades: uma terra colonizada, que apresenta muitos desníveis e complexidades; uma organização sócio-cultural marcada pelo cristianismo, que inaugurou o estado de “carência” na caracterização da criança das classes populares; diferentes concepções de atendimento e da função da educação pré-escolar. Por isso, pode-se afirmar que a heterogeneidade é uma das características desse tipo de atendimento, que hoje denomina-se “*Educação Infantil*”.

Nas últimas duas décadas multiplicaram-se os estudos voltados para os cuidados educacionais e o bem-estar da criança de 0 a 6 anos. Vários fatores e condições contribuíram para a valorização social e cultural da Educação Infantil, fazendo com que fossem criados ou expandissem-se o número de instituições voltadas para a educação e o atendimento a essa faixa etária. Ampliou-se também a luta pelo direito das crianças. Concordando com Tiriba (1998a), as raízes desta luta localizam-se na desigualdade social e na adoção do modelo econômico capitalista que ampliam a exclusão social e ocasionam o preconceito e a desqualificação de milhares de crianças devido a sua condição de classe, gênero, etnia, religião e/ou cultura.

A expansão da Educação Infantil em diversas modalidades de serviços privados, governamentais e comunitários exhibe uma qualidade muito variável em relação as classes sociais. Conforme demonstra o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL/MEC/SEF, 1998: 07):

“ (...) Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de assistir às crianças de baixa renda. O uso de creches e mesmo de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi durante muitos anos justificativa para a existência dessas instituições. Atendimentos em massa de crianças pobres a baixo custo; aplicações orçamentárias insuficientes; falta de profissionalização; escassez de recursos materiais; precariedade de instalações;

alta proporção de crianças por adulto são tristes conseqüências desse caráter de salvação assumido por muitos programas de atendimento infantil “.

Graças à Constituição Federal de 1988 e a atuação de vários segmentos que atuam em Educação Infantil, atualmente observam-se avanços quanto a compreensão dos direitos de cidadania infantil e do caráter educativo das instituições voltadas para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos. Porém, ainda encontramos espaços onde pratica-se o assistencialismo.¹

Uma outra marca desse atendimento reside em que à semelhança de outros países, o Brasil não integrou todas as creches e pré-escolas ao Ministério da Educação. Ainda hoje esse atendimento encontra-se alocado em pelo menos dois Ministérios (Educação e Bem-Estar Social) ou em secretarias de bem-estar social, saúde, trabalho, educação,... dos governos municipais ou estaduais. Além disso, existem atendimentos que funcionam à margem do sistema, sem a fiscalização dos poderes públicos.

A pulverização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos foi respaldada por estudos e artigos que consideravam que o jardim de infância, em virtude de sua origem diferenciada da creche e das salas de asilo teria como privativo um caráter pedagógico e se preocuparia com o desenvolvimento da criança (Kuhlmann Jr, 1995b).² Denominados “instituições educacionais”, os jardins de infância tendiam a acolher uma população infantil mais heterogênea, no plano econômico e racial. Funcionando em regime semelhante ao do Ensino Fundamental, tais instituições divergiriam quanto às especificidades educativas, desencadeando uma diversidade e uma pluralidade de propostas curriculares da Educação Infantil, conforme expressa os documentos do MEC.³

¹ O termo “*assistencialismo*” engloba todo o tipo de assistência prestada às crianças de 0 a 6 anos (médica, sanitária, nutricional, psicológica, pedagógica,...), indispensáveis ao bom funcionamento das instituições e ao desenvolvimento infantil. Contudo, no Brasil esse termo associa-se a um tipo de atendimento prestado às crianças das classes populares, destituído de um quadro legal e institucional claro que delimite responsabilidades e deveres, conhecimento e consciência acerca das funções, papéis desempenhados e metodologias de trabalho desenvolvidos. Muitas vezes esse atendimento caracteriza-se pela improvisação. Por isso a designação pejorativa de assistencialismo.

² Para Machado (1996), o termo *pedagógico* é utilizado erroneamente para diferenciar as atividades ou propostas “*nobres*” das “*menos nobres*”. As atividades que conferissem maior status e cientificidade estariam sob o rótulo de *pedagógicas* (jogos dirigidos, colagens e desenhos coletivos ou outras atividades voltadas ao ensino da escrita e da leitura). Contudo, para esse autor o que confere ao trabalho um caráter pedagógico não é a atividade em si, e sim a postura do educador frente ao trabalho que realiza.

³ Sobre o tema ver BRASIL/MEC/SEF (1996).

Já as instituições assistencialistas proporcionavam educação moral e/ou religiosa às crianças das classes populares, para transformá-las em indivíduos úteis à sociedade. Conforme demonstra Kuhlmann Jr (1991), essa ideologia evidenciava uma dimensão educativa onde o objetivo era a submissão das crianças pobres por meio de sua retirada da rua e de um atendimento de baixa qualidade.

As afirmações acerca do caráter educacional ou assistencial das instituições, corroboravam com preconceitos sociais e estereótipos pedagógicos tendenciosos que traziam, de forma sutil, a ideologia da superioridade e do poder das classes dominantes. A não indagação quanto ao peso da ação educativa para a integração e o desenvolvimento das crianças das classes populares encobre as mensagens implícitas que envolvem os projetos educativos voltados para a infância brasileira, desde o “descobrimento” até os dias atuais.

II.1 – Infância e Educação: O cenário brasileiro antes do século XX

A História da Educação no Brasil inicia-se aproximadamente em 1549 com os jesuítas. A presença desses religiosos marcou profundamente a cultura e a civilização de nosso país. Durante mais de 200 anos, eles foram praticamente os únicos educadores existentes no Brasil. E, através do controle, do domínio e da manipulação contribuíram para manter os privilégios de classe e aumentar a distância entre a elite dominante e as demais camadas sociais.

~~Escolas elementares foram criadas para os “curumins” - as crianças índias⁴ - desde a~~ época da Colônia. A catequese ensinava-os a ler, escrever e aprender bons costumes. Tais iniciativas educacionais eram mais dirigidas a dominação e a moralização do que a uma real preocupação com a formação educacional dessas crianças. Em nome de uma concepção única de mundo, exercia-se a violência e o autoritarismo, atendendo aos interesses das classes dominantes.

Segundo Arantes (1995), a pedagogia empregada era a do massacre cultural aliado a

⁴ Arantes (1995) pontua a ambigüidade da palavra criança quando referida ao índio, pois esse termo era também utilizado para os índios adultos.

sofrimentos físicos infligidos aos corpos para “em nome de Deus”, obter-se a catequização dos gentios. Por ordem do Rei e com a benção da Igreja realizava-se a educação das crianças índias, impondo-lhes padrões culturais alienígenas. Estado e Igreja confundiam-se nessa manutenção ideológica, arrancando as crianças de suas famílias, destituindo-as de sua cultura, obrigando-as a negar sua própria existência. Interferia-se em seus processos de humanização, modificando sua condição humana. Atingia-se o âmago de suas identidades étnicas substituindo seus idiomas, normatizando seus vestuários, estimulando a miscigenação a fim de enfraquecer a identidade desses povos colonizados.

Concomitantemente, órfãos portugueses eram trazidos para aprenderem a língua nativa e comunicarem-se com os indiozinhos. A idéia jesuítica era chegar aos indígenas adultos por meio das crianças educadas segundo os padrões cristãos.⁵ Essa educação estendia-se aos filhos dos colonos, garantindo sua evangelização. Os jesuítas educavam tanto a população indígena quanto a branca através da obra de catequese. Mas os filhos da elite eram educados em colégios impregnados da cultura européia aristocrática.

No período escravista, as idéias referentes à infância brasileira assemelhavam-se a descrição feita por Ariès (1978). Não havia valorização social da maternidade nem da criança pequena. A um período de altos índices de mortalidade e pouco investimento afetivo seguia-se a incorporação da criança ao mundo adulto e às atividades de seu grupo social. Mas, as diferenças étnicas e de gênero eram marcantes. No período da primeira infância, normalmente as mulheres brancas entregavam suas crianças aos cuidados das amas-de-leite. Já as mulheres negras incorporavam seus filhos ao ritmo de trabalho ou entregava-os à Roda dos Expostos⁶. Aos seis anos, apenas aos meninos era permitido frequentar os colégios ou aprender ofícios.

Por volta de 1871, surge o setor privado de educação pré-escolar voltado para a elite. Denominados de jardim de infância, essas instituições utilizavam-se do termo “pedagógico” para atrair as famílias abastadas. No período que se segue, o movimento médico-higienista passou a criticar a Roda dos Expostos e o uso de amas-de-leite. O objetivo era remodelar a

⁵ Sobre o tema ver também Del Priori, 1992.

⁶ A Roda dos Expostos era um dispositivo onde depositavam-se crianças, majoritariamente os filhos de escravas e de famílias pobres, encontrado em instituições que acolhiam a infância abandonada. O índice de mortalidade nesses espaços era muito alto e algumas crianças sobreviventes eram criadas por outras famílias, mediante remuneração da instituição.

conduta das mães burguesas frente a seus bebês, através da reeducação física, moral e intelectual. Instaurou-se socialmente o ideal da mulher-mãe, possuidora do sagrado dever de cuidar dos filhos e correlativamente, o sentimento de culpa naquelas que precisavam abdicar de sua função materna para ingressar no mundo do trabalho. A mão-de-obra das escravas e das criadas era necessária para outros serviços e não haviam espaços reservados para o atendimento a seus filhos, destinados ao abandono por conta da necessidade do trabalho materno. A partir desse questionamento, inicia-se para as crianças pobres o atendimento nas primeiras creches brasileiras. Seu objetivo era liberar a mão-de-obra das mães pobres para que estas pudessem servir às classes abastadas.

A questão da infância pobre foi entendida como um problema social grave, gerando a preocupação da sociedade. Conflitos de ordem médico-higienista (papel materno, amamentação, mortalidade infantil) e jurídico-policia (abandono infantil, criminalidade infantil, desorganização familiar, meio familiar pernicioso) clamavam por uma resolução. A consciência sobre as especificidades das crianças acentuava-se. Mas o atendimento ainda era concebido como uma benesse filantrópica. A educação infantil das crianças pobres passa a ter a função ideológica de inserir nas casas populares os preceitos higienistas.

II.2 – Século XX: a classe social como determinante ...

Do início deste século até aproximadamente 1922 a preocupação com a tranquilidade da elite fez com que crescesse o número de entidades privadas destinadas à infância enjeitada. O Estado mostrava-se apático quanto a questão. Irmandades religiosas abrigavam crianças, ensinando-lhes educação moral e preparando-as para o trabalho. Os espaços de atendimentos às crianças pobres passam a ser denominados por creches e salas de asilo⁷. A preocupação reinante era com a alimentação, a higiene e a segurança.

O assistencialismo configurava-se como uma proposta educacional específica para as crianças da classe trabalhadora. Recomendava-se a criação de creches próximo a indústrias e

⁷ Segundo Civiletti (1991), os atendimentos voltados para a infância atendiam as seguintes faixas etárias: creche - de zero a dois anos; sala de asilo - de dois a sete anos; escolas primárias - de sete a dez anos.

entidades assistenciais mantidas pela filantropia. Embasadas pelo ideário higienista, algumas instituições traziam a idéia de criança *“moralmente abandonada”*. Questões de ordem sócio-econômica transformavam-se em questões de ordem moral, marcando a discussão sobre o “menor” abandonado. Aumentava o número de crianças abandonadas e o temor com a prática de atos infracionais. Visando sanear essa situação, juristas e médicos passaram a culpabilizar as famílias pobres pelo aumento da criminalidade e do abandono infantil e exigiam do Estado ações que viessem a moralizar os hábitos da população (ou seja, das classes dominadas).

Nas décadas de 20 e 30, o Estado é forçado a tomar medidas legais relativas à infância. Organizações, entidades de assistência de iniciativa privada e sindicatos posicionaram-se sobre o trabalho infantil e da mulher. Surgem medidas de alçada jurídica e a educação para os filhos das classes populares: a pré-escola guardiã voltada para o abrigo das crianças, retirando-as da rua para evitar seu ingresso na marginalidade. Um exemplo disso é a criação de creches para os filhos de operários e a regulamentação, em 1925, das escolas maternais de semi-internato que funcionavam junto às indústrias. O Código de Menores de 1927 reproduz a forma como a criança pobre era vista na sociedade. A categoria jurídica transformou-se em categoria ideológica: “o menor”. O Estado passa a ofertar a tutela oficial, marcada pelo viés da segurança, a fim de proteger a população (não as crianças pobres) e prevenir a marginalidade. Tais instituições vinculavam-se ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

As instituições de caridade também passaram a denominar as crianças pobres por “menores”. Acreditava-se que as condutas “anti-sociais” eram hereditárias, sendo o “meio social” responsável por sua instalação. Assim, os Juizes afastavam as crianças do “mau meio” para que estas não se tornassem “delinqüentes”. Oferecendo um atendimento de pior qualidade e freqüentadas principalmente por crianças pobres e negras, tais instituições denotavam um caráter perverso e um tratamento estigmatizante para as crianças das classes populares. A precariedade marcava as práticas e políticas de assistência à infância pobre e excluída, largada à própria sorte, sofrendo com “o descompromisso e a insensibilidade do Estado e da sociedade em geral”.⁸

Os atendimentos as crianças menores de sete anos apresentavam as características de vínculo administrativo dual, com duas concepções de serviços: as de caráter assistencial e as

⁸ Sobre o tema ver Tiriba (1994) e Couto (1997).

de cunho pedagógico. A origem de classe era a maior responsável pela heterogeneidade dos atendimentos prestados. As experiências existentes apresentavam propósitos educacionais, mesmo que implícitos, vinculando-se administrativamente a diferentes órgãos.

A Revolução de 30 é um marco na história brasileira, influenciando também a educação. O Estado respondendo às demandas de desenvolvimento e modernização nos campos econômicos, social e político faz-se educador. No campo educacional cria-se o Ministério da Educação. Pressões capitalistas impunham o reordenamento do sistema educacional brasileiro. Coexistiam paralelamente dois sistemas diferenciados de educação, distinguindo-se um do outro pela condição social e/ou econômica de seus alunos. Porém, o discurso apregoava que a distinção se daria através da capacidade e mérito de cada um.

Nesta época, florescem os institutos ligados ao SAM (Serviço de Assistência a Menores). Os SAMs eram responsáveis pelo amparo assistencial e jurídico à infância e pelos problemas decorrentes do crescimento do número de crianças e adolescentes, “necessitados de internação”. Esses institutos eram numericamente insuficientes para absorver o aumento de crianças e adolescentes expostos ao “*mau meio*”. Além disso, fugas, revoltas dos internos, castigos corporais, denúncias e desvios de verbas eram constantes.

As políticas de atendimento tornaram-se de dois tipos: uma para os filhos da elite e camadas médias da população. A outra calcada sob o assistencialismo e a filantropia para “o menor” (ou seja, os filhos das classes populares). Tratava-se a infância e a adolescência de forma segmentada. Distanciadas uma da outra, as políticas associavam-se a posição social ocupada pelas crianças e suas famílias. O assistencialismo e a filantropia voltavam-se para a infância pobre, ofertando-lhe “migalhas” assistenciais a fim de controlá-la e impedi-la de ameaçar à elite do país. Modelos autoritários e perversos estigmatizavam e rotulavam as crianças pobres. Os vários órgãos governamentais superpunham suas ações e gastos (Kramer, 1987).

Kuhlmann Jr.(1991) ressalta que a assistência à infância deve ser analisada como resultante da articulação das forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, em torno de seus interesses. Para Freitag (1989), a política educacional brasileira foi resultante de complexos processos históricos e da atuação de diferentes instituições e

grupos sociais que se consolidaram durante esses processos e lutaram pelo controle do processo educacional. Assim, evidencia-se o equívoco da associação de vínculo administrativo (assistência ou educação) com ausência ou presença de objetivos educacionais, pois o assistencialismo era uma proposta educacional específica para as classes populares.

A legislação trabalhista de 1943 exigiu a criação de creches em empresas que empregassem mais de 30 mulheres. Na prática, essa exigência não se concretizou até os dias de hoje. O serviço de creches continuava a cargo de instituições filantrópicas, que atendiam em pequena escala às crianças abandonadas e/ou filhos de empregadas domésticas, recebendo pequena ajuda financeira do Estado. Nestes espaços não ficava bem delimitado o que seria orfanato e o que seria creche.

Apropriou-se um modelo supostamente universal e abstrato de infância, calcado na criança burguesa européia. A criança concebida como ser “a-histórico, a-social, a-político, a-crítico, não produtivo” precisava ser cuidada, escolarizada e preparada independentemente das condições de vida e acesso ao ensino as quais havia se submetido. Igualmente concebia-se o conhecimento como pronto, acabado, neutro, sem caráter histórico, marcas de classes ou de interesses. Esses modelos ideológicos não refletiam a cultura das crianças brasileiras das classes populares, que passaram a ser vistas como “faltantes” quando comparadas com a criança burguesa européia.⁹

Práticas assistencialistas e compensatórias constituíram-se através da caridade. Asilos, orfanatos, patronatos e creches foram criados para suprir as “carências” e “deficiências” das crianças das classes populares. O trabalho centrava-se nos cuidados físicos. As atividades educacionais apresentavam um caráter moralista e/ou compensatório. Adotava-se uma visão estigmatizante da população de baixa renda, reconhecida apenas pelas suas faltas. Paralelamente, para as crianças das classes dominantes expandiam-se os “jardins de infância” mas ainda em número insuficiente, atendendo precariamente às demandas da população. Inspirados na pedagogia francesa, as “professoras-jardineiras” regavam e cultivavam as “crianças-plantas” com o saber.

⁹ A formação dos docentes brasileiros não incluía as questões culturais nem as suas influências na escolarização. Hoje esse tema constitui-se núcleo radical de identidade dos diferentes grupos sociais que não pode ser ignorada ou reprimida. Para os antropólogos, a questão cultural é concebida como “estruturante profundo” do grupo social e a educação ao privilegiar uma cultura em detrimento de outra, demonstra seu caráter excludente e seletivo. Sobre o tema ver Candau, 1996.

Os atendimentos voltados para a infância estavam sob a responsabilidade das Secretarias:

- de Educação (para os jardins de infância);
- de Saúde, da Justiça, do Trabalho e da Previdência e Assistência Social (para as creches e órgãos de atendimentos “aos menores”);

A infância era segmentada e setorizada. Somente iam para as creches as crianças das classes populares. Nas creches os atendimentos eram de período integral. Nos jardins de infância os atendimentos eram de período parcial. Não adotava-se o critério da faixa etária.

Nos anos 50, a educação brasileira preocupava-se com os problemas educacionais, explicados pela abordagem psicopedagógica (dificuldades do aluno, fracasso escolar,...). A concepção médico-higienista continuou a exercer sua influência até a década de 60, quando a nova ditadura promoveu reformas na política e nas instituições responsáveis pelo Bem-Estar do Menor. Sobre a questão Santos (s.d.:13) afirma que:

“(...) A Política de Bem-Estar do Menor foi pautada na idéia da marginalidade social e não no modo marginal da inserção dos trabalhadores e seus filhos no processo de produção. Ela adotava a idéia de carência física e psíquica (...) Essa carência, que a princípio era de natureza física, transformou-se ideologicamente em carência social, e a criança passou, assim, a ser vista como um ser incapaz de tudo, inclusive de pensar (...)”.

A creche passa a ser defendida e demandada por vários segmentos sociais. Expande-se o número de estabelecimentos públicos, filantrópicos e conveniados para as classes populares e de estabelecimentos particulares para as crianças das classe médias e da elite pois suas mães ingressaram no mercado de trabalho. As creches públicas caracterizavam-se majoritariamente por um atendimento assistencialista, de baixa qualidade, ofertando alimentação, higiene e segurança. As particulares prestavam o atendimento de caráter educacional, preocupando-se com os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança (Faria, S., 1997).

Em 1964 surge a Ideologia de Segurança Nacional. As idéias comunistas deveriam ser banidas a qualquer custo para haver a segurança interna do país. Uma das medidas adotadas foi a atenção à infância e a adolescência, já que as mesmas poderiam ser facilmente

convencidas pelos “comunistas”. O governo, para fortalecer-se frente à população, precisava criar projetos relativos aos problemas sociais. A questão do “menor” passa a ser “objeto de Segurança Nacional”, ficando sob a responsabilidade da FUNABEM (substituta e herdeira do SAM), que asseguraria uma política voltada às crianças e adolescentes das classes populares que se encontrassem em “situação irregular”.

Discursos integradores chocavam-se com a realidade das práticas repressivas, que depositavam a infância pobre em instituições fechadas, como a criminosos. O “delito” era nascer pobre. A punição era ser afastado da sociedade mais ampla. Comportando-se como o SAM, a FUNABEM culpabilizava as famílias pobres por sua situação de pobreza e proporcionava o tratamento que considerava mais adequado: a internação dos “menores”. *“Muda-se os títulos, mas permanece a rotulação da infância pobre”* (Couto, 1997).

O clima autoritário e repressivo aliado a insuficiência de creches e pré-escolas voltadas para as classes populares fez com que surgissem as creches domiciliares (atendidas por mulheres que em troca de pecúnia cuidavam de várias crianças) e as primeiras instituições comunitárias (funcionando precariamente com recursos próprios devido a ausência de apoio governamental).¹⁰ Paralelamente, inicia-se a guerra à pobreza e a criança de 0 a 6 anos passa a ser muito estudada, caracterizando-se seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Adotava-se como padrão a criança européia e norte-americana das classes dominantes.

Os problemas da pobreza começam a ser atribuídos a características sociais e culturais. Desencadeia-se um “progresso” na concepção de privação cultural. O meio onde vivem as vítimas da opressão é o responsável por essa situação. O Estado começa a encarar o pré-escolar como um espaço preventivo aos problemas existentes na escola pública. Mas, a Constituição de 1967 não fazia menção às creches e a CLT de 1967 continuava a vincular a organização de berçários pelas empresas sem fiscalizar sua implementação.

Em 1971 surge a Lei 5692 (LDB) completamente omissa em relação à pré-escola. Dados do MEC de 1976 apontavam que apenas 7% das crianças brasileiras entre 4 e 6 anos recebiam atendimento pré-escolar, dos quais 44% oferecido pelo setor particular. Os dados

¹⁰ Esse tema será alvo de uma apreciação mais pormenorizada no capítulo III.

desmoralizavam a afirmação de que o pré-escolar estaria prevenindo ou solucionando os problemas da escola de 1º grau. As creches mantinham-se somente na legislação. Dados da Previdência Social eram esparsos. Um estudo do Ministério do Trabalho estimava que no Rio de Janeiro 0,75% da população de 0 a 6 anos recebia esse tipo de atendimento, contra 0,53% de São Paulo e 0,11% no Rio Grande do Sul (Campos, Patto e Mucci, 1981).

Críticas foram tecidas acerca do caráter predominantemente assistencial/custodial e da baixíssima qualidade dos atendimentos pré-escolares públicos. Tais críticas voltavam-se principalmente para as condições materiais (falta de qualificação dos profissionais, proposta institucional, caráter de guarda...). Em sua defesa, argumentava-se a urgência em solucionar os enormes problemas da infância (pobre), sendo preferível esse tipo de atendimento do que nenhum. Os programas desenvolvidos traziam a marca do paternalismo, do clientelismo, da discriminação e da qualidade questionável. Citando Nosella (s.d.:96):

“(...) a visão social de cunho assistencialista constitui a essencial mensagem ideológica de toda aquela tecnologia educacional que foi imposta aos educadores brasileiros durante os anos 60 e 70 (...) O educador forjou sua cabeça assistencialista no contato com os chamados competentes profissionais e na aplicação de certa tecnologia educacional (...) a visão assistencialista do professor não é um resultado alheio a certa pedagogia “competente” que lhe foi ensinada, mas é, pelo contrário, a íntima seiva ideológica embutida nas técnicas educacionais dominantes(...).”

As políticas sociais reproduziam a desigualdade da sociedade brasileira. A municipalização do ensino aumentou a concentração do poder e da dependência dos municípios. O início da transição democrática se fazia presente. Contudo, proliferavam práticas assistencialistas e clientelistas exercidas através de grupos, personalidades, cúpulas partidárias,... que interferiam na alocação de recursos.

II.3 – Fracasso Escolar, Marginalidade Cultural e Educação Compensatória: A pré-escola como tábua de salvação para a escola de 1º grau

Desde a Primeira República, medidas paliativas foram adotadas para minimizar o desempenho escolar desigual dos filhos das classes populares. Nessa época, o fator “fome” era considerado o elemento “perturbador” da aprendizagem escolar das classes populares e distribuía-se a sopa ao meio-dia. No final do Estado Novo instituiu-se a merenda escolar. Em 1972, o INAN (Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição) assumia que a classe

trabalhadora vivia (e morria) em situação de fome devido, em parte, a ignorância e a tabus alimentares.¹¹

No 1º grau, o fracasso escolar das crianças pobres era explicado pela “carência cultural”. O termo “carência cultural” ou “privação cultural” explicava que as funções cognitivas das crianças pobres estariam enfermadas pelo ambiente culturalmente insatisfatório, necessitando de programas pré-escolares e escolares para serem desenvolvidas. Acreditava-se que os comportamentos que levavam à pobreza social e econômica das classes populares estendiam-se à área educacional e eram socializados no início da infância. Porém, não se mencionava que o fracasso das classes populares na escola pública, vinha ocorrendo desde a instauração da educação compulsória. E, que esta escola pautada nos interesses da classe dominante, mostrou-se inadequada às classes populares desde seu nascedouro.

O discurso compensatório assumiu um caráter redentor. Neutralizaria as diferenças sociais e econômicas, facilitaria a escolarização das crianças pobres e minimizaria os índices alarmantes de fracasso escolar da rede oficial de ensino público. As carências seriam superadas através da “educação compensatória” que eliminaria as “desvantagens” inerentes às classes populares, através da transmissão cultural obtida desde a pré-escola.¹²

A educação pré-escolar passa a ter o “poder” de resolver os problemas sociais de um país envolto numa enorme desigualdade social. Mas, a grande maioria das crianças das classes populares permanecia excluída inclusive da proposta de educação compensatória, devido a não ampliação desse nível de ensino. Assim, o que restava era uma pré-escola com pseudo-objetivos compensatórios.

A abordagem da privação cultural instalava um fatalismo. Culpaabilizava o meio ambiente de onde a criança provém pela sua não aprendizagem e “negava” a desigualdade social existente nas sociedades. A dependência brasileira expressa também em termos científicos, fez com que a partir da importação não crítica da produção norte-americana do fracasso escolar, desenvolvêssemos a nossa própria teoria para explicá-lo. Como resultado,

¹¹ Sobre o tema consultar também Patto (1981) e Cunha (1975).

¹² Kramer (1987; 1982; 1980) afirma que a ideologia da educação compensatória inicia-se com o surgimento da pré-escola, no Século XIX. Sendo encarada como “antídoto” para a privação cultural e forma de promover a mudança social.

criou-se a teoria da marginalidade cultural. Ana Maria Popovic foi a principal pesquisadora brasileira nesta linha teórica.

Culpabilizavam-se as crianças das classes populares por sua não aprendizagem. Mas esqueciam-se de mencionar que fora da escola elas aprendem a sobreviver em duríssimas condições, inclusive provendo sua própria subsistência e, às vezes, até a das famílias (Goldemberg, 1993). A noção de fracasso escolar dissimulava as relações de dominação existente entre as classes sociais, impondo a cultura dominante como “natural”. Produzia-se a deficiência das classes populares e reproduzia-se a discriminação social.

A educação compensatória foi uma das medidas propostas como solução ao baixo desempenho escolar das crianças pobres que ingressavam na escola pública. Era necessário compensar-lhes a desvantagem cultural inerente (carência, deficiência, defasagem, inferioridade,...) antes do ingresso na escola primária. Ou seja, no pré-escolar. Acreditava-se que tal educação serviria para minimizar as influências negativas do ambiente “carente”, solucionando-lhes o baixo desempenho na escola regular. Lá seria oferecido experiências que compensariam as “deficiências”. Só assim estas crianças estariam preparadas para aproveitar apropriadamente o conhecimento que a escola primária lhes fornecesse.

Para Kramer (1998), os primeiros momentos brasileiros de defesa, ao nível macro, da educação das crianças de 0 a 6 anos foram também os primeiros momentos de sua explícita e sistemática discriminação. As políticas educacionais dos anos 70 visavam compensar as carências culturais, lingüísticas e afetivas das populações infantis pobres, através de teorias e práticas que aprofundavam a marginalização social das crianças, provocando sua marginalização cultural, na medida em que estigmatizavam as crianças pobres.

Na prática, desde 1965 as unidades pré-escolares públicas estavam sendo extintas. Criaram-se leis desobrigando os Estados do ensino “pré-primário”, como a Lei Estadual n. 2.392 onde a educação pré-escolar denominada “educação preliminar” foi praticamente eliminada das escolas públicas do Estado da Guanabara. Concomitantemente, as matrículas oferecidas pelo setor privado expandiam-se cada vez mais.

A proposta da educação pré-escolar compensatória sofreu, desde sua implantação, severas críticas de diversos setores da sociedade. Essas críticas deviam-se a: transposição irrefletida de modelos educacionais elaborados para realidades diferentes da realidade brasileira; um alto índice de resultados insatisfatórios; uma noção de privação cultural, baseada em padrões da cultura dominante para ser imposta a cultura dominada possuidora de demandas diferentes; não consideração das necessidades, valores, aspectos positivos,... que fazem parte da realidade e da estrutura sócio-econômica das crianças oriundas de outras classes sociais. (Kramer 1998;1987).

Muitos educadores e famílias das classes populares posicionavam-se a favor da proposta preparatória, por saberem da dificuldade das crianças permanecerem posteriormente no 1º grau. Em 1974, cria-se o Projeto Casulo sob a responsabilidade da LBA. A tônica dessa proposta era o atendimento das carências nutricionais e recreativas das crianças das classes populares. Esse projeto de cunho assistencialista, expandiu-se por todo o território nacional.¹³

Expandindo-se de forma lenta e desordenada e carecendo de uma legislação que especificasse as competências governamentais, a educação pré-escolar não conseguia (e ainda não consegue) atender às demandas das classes populares.

II.4 - O reconhecimento do direito à Educação Infantil: avanços e retrocessos

Nos anos 80, acirraram-se discussões envolvendo a função compensatória/preparatória do pré-escolar na escolarização das crianças das classes populares. Questionava-se o enfoque compensatório e sua perspectiva estigmatizante da cultura e das classes populares, vistas como “deficientes”. Mas também, a difusão do conceito de carência dirigido agora aos professores.

A Nova República trouxe consigo o discurso da pré-escola possuidora de uma identidade própria. O direito à Educação Básica, demandado pela sociedade civil, resultou em importantes conquistas de cidadania expressas principalmente através da Constituição Federal

¹³ Sobre o tema ver Faria, S. C.,1997; Kramer,1987

de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente. A Educação Infantil brasileira passou a integrar-se a Educação Básica, sendo concebida como etapa preliminar da escolaridade.

Essa conquista incorporou-se à demanda social pela educação e cuidado para as crianças de 0 a 6 anos não mais sob o signo da assistência e sim do direito. Tendo o Estado o dever de oferecê-la. A Educação Infantil passou a compreender o atendimento realizado em creches (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos).

Passado mais de uma década, essa responsabilidade do setor público ainda faz-se ressentir de políticas efetivas para a concretização do direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação Infantil. Principalmente após a adoção das reformas orientadas pelo neoliberalismo. Portanto, há ainda um longo caminho a ser percorrido.

Ao delegar-se aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, criou-se um fato preocupante: esses níveis de educação envolvem recursos orçamentários vultosos que não podem ser supridos pela maioria dos municípios brasileiros.

Nessa área onde o setor não-governamental sempre atuou fortemente, observa-se que o MEC tem incentivado a participação da sociedade articulada ao poder público. O Governo Federal adota maciçamente as teses neoliberais. A educação é colonizada pelos discursos e objetivos do capital globalizado, devendo subordinar-se ao mesmo e organizar-se de acordo com a forma de organização capitalista do trabalho predominante. Assim, substituí-se o discurso pedagógico/educacional pelo econômico/administrativo, numa posição claramente contrária aos interesses coletivos, principalmente os das classes populares. Essa posição confronta-se com a realidade de que os “consumidores” não são iguais e com a consciência adquirida em torno dos direitos das crianças entre 0 e 6 anos. Espera-se uma maior responsabilidade do Estado em promover a melhoria de qualidade na educação.

Para Tiriba (1994) a responsabilidade deve recair sobre o Estado que não cumpre suas obrigações por obedecer a uma política econômica que atinge profundamente o social. Mas também, sobre a Sociedade que não assume suas crianças como sujeitos de direito. Portanto,

devemos desnudar os vínculos da educação com a produção e manutenção das desigualdades sociais, para transformarmos a situação de produção de discriminação e exclusão.¹⁴

II.5 - O pré-escolar como um espaço educativo: desvinculando-se da linha preparatória

O atendimento brasileiro em Educação Infantil apresenta concepções bastante divergentes sobre sua finalidade e missão social. Convive-se com a presença de diferentes propostas pedagógicas a efetuar-se no cotidiano, sendo as mesmas responsáveis pelo condicionamento da estrutura e funcionamento de cada instituição pré-escolar existente hoje em nosso país.

O trabalho desenvolvido nas diversas instituições pré-escolares, a consciência dos educadores que atuam nesse nível de ensino e o emprego da visão desenvolvimentista da educação demonstra que a Educação Infantil possui um fim em si mesma. Seu objetivo é o desenvolvimento global e harmônico das crianças, respeitando as especificidades características dessa faixa etária e contribuindo para a formação da cidadania. Para tal, há a dependência tanto dos cuidados relacionais (dimensão afetiva, cuidados com os aspectos biológicos, com a alimentação, com a saúde,...) como da forma como são oferecidos esses cuidados e as oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

Alguns espaços educativos compreendem a Educação Infantil como tendo a função de contribuir para o processo de construção de sujeitos históricos e singulares. E, se reconhecem como espaço de cidadania e democratização do saber para a faixa etária de 0 a 6 anos em contexto de desenvolvimento. Estes espaços encontram-se comprometidos com a construção e a transformação do conhecimento e a formação de uma sociedade democrática e incluyente.

A concepção de Educação Infantil como espaço educativo demarca o estágio mais avançado a que se chegou atualmente. Sua proposta é integrar o binômio cuidar/educar. A criança requer uma gama de necessidades. Inclusive a de ser educada e cuidada numa perspectiva integrada e indissociável que supere a dicotomia da assistência e educação.

¹⁴ Conforme afirma Silva (1996), a educação de qualidade não deve servir às identidades hegemônicas nem contribuir para produzir e reforçar relações de dominação. E sim, tentar desestabilizá-las e subvertê-las.

Porém, em muitos espaços, as alternativas de integração educar/cuidar têm se desenvolvido de forma desintegrada. Ao estipularem que as crianças durante um período do dia e/ou atividades devem ficar com as educadoras (que cuidariam das necessidades físicas e afetivas) e no outro período ou atividades com a professora (responsável em suprir as necessidades de desenvolvimento intelectual).

Nessa nova perspectiva, o “cuidado” inclui todas as atividades ligadas à proteção e apoio de qualquer criança. Portanto, a “assistência” deixa de ser necessidade exclusiva das crianças das classes populares ou das crianças de 0 a 3 anos. Assim, a formação do profissional de Educação Infantil deverá conjugar as duas funções e concretizar-se numa prática onde educar e cuidar partilhem de igual e mesma importância no cotidiano da Educação Infantil. Porém, a forma como será adquirida essa formação integrada e desejada, ainda permanece como uma interrogação dadas as especificidades da realidade brasileira.

A busca pela integração do cuidar e do educar encontra-se em processo. As creches e pré-escolas brasileiras apresentam práticas pedagógicas muito díspares e condições extremamente diversificadas (modelos culturais, recursos humanos, qualificação, oportunidades de aperfeiçoamento, exercício profissional, divergentes concepções sobre as funções e objetivos do atendimento voltado para as crianças de 0 a 6 anos,...). Observa-se desde visões restritas a cuidados físicos (alimentar, higienizar e “tomar conta”) até as mais abrangentes nas diversas instituições. A visão restrita pode dificultar o desenvolvimento do projeto pedagógico e as oportunidades de interação entre as crianças, não respeitando a singularidade, individualidade e independência infantil.

Divergências continuam ocorrendo exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos, já que a decisão sobre como cuidar e educar uma criança dependerá dos objetivos e do contexto sociocultural de cada instituição de Educação Infantil, sendo influenciada por crenças, valores, hábitos, atitudes construídos socialmente em torno da saúde, da educação e do desenvolvimento infantil.

III

O ÂMBITO COMUNITÁRIO

Em nosso país existem muitas instituições dedicando-se a uma ação comunitária em educação infantil. Tais instituições desenvolvem um trabalho comprometido com as crianças e as famílias das classes populares que convivem cotidianamente com a exclusão e a dificuldade em acessar os serviços básicos em suas comunidades.

Algumas instituições ampliam sua ação cidadã e atentam para as necessidades familiares das crianças que atendem. Realizam projetos de alfabetização de jovens e adultos, grupos de mulheres, atividades culturais e sociais diversas e ensinam ocupações variadas. Para Haddad, L. (1998), esse atendimento implica na compreensão de que a criança não pode ser apreendida de forma descontextualizada ou desconectada de outras esferas da sua existência, como a qualidade de vida de seus pais e/ou responsáveis ou com o grau de satisfação deles em relação aos vários papéis que desempenham.

A história do surgimento das instituições comunitárias demonstra que as mesmas não são homogêneas, existindo pelo menos dois tipos principais: a) as orientadas pelas CEBs, possuidoras de um projeto pedagógico e doutrinário explícito; b) as provenientes das associações de moradores ou de bairros, que não possuem um perfil pedagógico ou ideológico definido e funcionam para suprir as carências e deficiências na área educacional.¹

Atendendo as demandas dos segmentos mais pobres da população, as instituições comunitárias passaram a ocupar sucessivamente os espaços deixados, atuando nos hiatos e nas brechas da responsabilidade não assumida pelo Estado. Tais instituições suprem a ausência de equipamentos sociais, cuja inexistência cobra um tributo bastante alto: força as mulheres das

¹ Este tema é melhor apresentado em Damasceno (1996).

classes populares, tradicionais depositárias das preocupações familiares, a arcarem sozinhas com o ônus do cuidado e da educação de seus filhos.

Muitas vezes não reconhecidas ou valorizadas pelo trabalho que desenvolvem, as instituições comunitárias concentram sua ação na população infantil das classes populares, acreditando que esses cidadãos brasileiros também têm direitos a serem assegurados. Tais instituições formam uma rede informal de atendimentos paralelos em Educação, situados prioritariamente nas favelas e bairros periféricos de nossas cidades.² Algumas recebem recursos do poder público municipal e/ou de outras instituições governamentais ou não governamentais, sobrevivendo graças ao estabelecimento dessas parcerias.

As instituições comunitárias assumem a problemática educacional de milhares de crianças brasileiras. E contribuem para proporcionar um pouco mais de dignidade aos que se encontram excluídos do projeto social vigente, aos que vivenciam a situação de apartheid social, aos que sobrevivem muitas vezes em condições miseráveis e precárias de vida. Concorrem também para a realização do compromisso maior de assegurar a cidadania e os direitos que a Constituição Brasileira confere a todas as crianças: uma educação de qualidade, um desenvolvimento pleno, o respeito aos direitos básicos de sobrevivência, que infelizmente não estão sendo concretizados.

III.1- O percurso histórico do atendimento comunitário em Educação Infantil:

No Brasil, as instituições comunitárias de Educação Infantil desenvolveram-se após o golpe de 64 como alternativas populares a uma conjuntura autoritária, de modelo econômico recessivo e concentrador de renda.

A ditadura e o regime militar aumentaram o jugo das classes populares à lógica do capital e à tutela do Estado. Consolidou-se um modelo entreguista, voltado para o capital estrangeiro e para as elites que transferia a renda dos mais pobres para os mais ricos,

² A educação comunitária sobrevém do trabalho desenvolvido com grupos das comunidades para conscientizá-los sobre sua situação e capacitá-los para uma ação organizada. E caracteriza-se pela dinamização das relações entre as categorias sociais das comunidades, a fim de conseguir o êxito na solução de seus problemas comuns.

agravando o empobrecimento, a exclusão e a miséria das amplas maiorias. A ditadura plantou seus frutos calando aos que se opunham ao novo regime e esfacelando a educação entre propostas assistencialistas, discriminatórias e segregadoras que excluíaam do espaço educativo as crianças das classes populares.³

No campo da educação, a estigmatização existente no cotidiano escolar determinava e aprisionava os atores sociais ali existentes, contribuindo para a cristalização de “*estigmas*”.⁴ A lógica educacional mostrava-se contrária às especificidades das crianças e do ambiente do qual provinham. Mecanismos de seleção e exclusão engendrado nas escolas mostravam que o fracasso era do escolar e não da escola excludente e incompetente para escolarizar as crianças das classes populares.⁵

O descaso do Estado com as camadas mais desfavorecidas da população fez com que surgissem iniciativas populares para solucionar os problemas que assolavam esses segmentos, dentre os quais o acesso ao ensino. A luta travada contra a opressão somava-se a ausência de organismos legitimamente criados pelas classes populares, que tivessem capacidade de pressão e resistência ao regime militar.

Havia um rígido controle sobre a sociedade civil. O espaço que ainda apresentava uma relativa autonomia era a Igreja Católica, tornada referência por desempenhar relevante papel histórico no processo de mobilização social (Damasceno, 1996). As iniciativas populares passaram a organizar-se como podiam, deixando porém de lutarem isoladamente.

As iniciativas populares propiciaram o aparecimento de uma incipiente identificação de classes. As escolas e pré-escolas comunitárias passaram a prestar atendimentos para as

³ Sobre o tema ver Aquino e Vasconcellos (1997) e Martins (1994).

⁴ Para Earp (1997), a criança brasileira das classes populares sempre esteve prisioneira de estigmas. Para a igreja, um eterno catecúmeno; para o senhor, um pequeno escravo; perante a lei e a sociedade, um (a) “menor”, “carente” ou “abandonado (a)” ou um “menino(a) de rua”.

⁵ A escola, ao substituir o direito de sangue e os privilégios religiosos do passado, tornou-se um mecanismo fundamental de controle hegemônico nos planos econômico, social, político e cultural. Ao voltar-se para a sua própria reprodução, reproduzia também as desigualdades da sociedade, excluindo as classes populares de seu interior. Essa questão é apresentada também em Martins (1992) e Leite (1998).

crianças das classes populares que estavam alijadas do acesso e da permanência no atendimento escolar e pré-escolar público. Situando-se no âmbito das lutas mais amplas da população, o pré-escolar vinculava-se à idéia de educação compensatória. Porém, o atendimento mostrava-se qualitativamente insatisfatório e quantitativamente aquém da imensa população que necessitava desse tipo de serviço.

No final dos anos 70 as iniciativas comunitárias alastraram-se em diversas regiões brasileiras, principalmente onde as populações sobreviviam em condições mais precárias. Contudo, os custos de implementação e manutenção desses espaços mostrou-se um empecilho a concretização e a continuidade do trabalho, tornando-se um dos elementos impeditivos a sua auto-sustentação. Reivindicações de apoio financeiro do poder público para a manutenção dos mesmos conviviam com déficits na qualidade e no atendimento prestado (Martins, 1992).

Algumas instituições conseguiram firmar parcerias com o poder público e organizações não-governamentais, mas não se realizavam nos moldes de um governo democrático e popular. Muitos convênios não possuíam co-responsabilidade na tentativa de soluções conjuntas para os problemas nem divisão de atribuições na execução dos programas. Conforme menciona Tiriba (1993:8/9)

“ (...) os poderes públicos, através do MEC, da LBA e de órgãos estaduais e municipais de assistência social, passaram a reforçar as iniciativas comunitárias. Repassando verbas mínimas, utilizando espaços inadequados, materiais improvisados, mão-de-obra leiga, voluntária ou semi-voluntária, os órgãos públicos vêem nas iniciativas populares a possibilidade de expansão do atendimento sem aumentar a quantidade de verbas alocadas.”

Alguns recursos foram obtidos do poder público com destino a alimentação e material de consumo das instituições comunitárias. Porém, os mesmos não cobriam a totalidade dos gastos e eram liberados com grande atraso, após várias exigências burocráticas.

A ausência de rubricas destinadas ao pagamento de salários criou a condição de educadores não remunerados (voluntariado) ou subremunerados. As conseqüências foram: alta rotatividade da mão-de-obra, permanência de profissionais com menor grau de formação e improdutividade de ações de capacitação, comprometendo a qualidade do trabalho.

Concordando com Aquino e Vasconcellos (1997), a evolução do atendimento comunitário reflete a dinâmica da sociedade e suas contradições. De um lado, há o fornecimento de um serviço precário como forma de desvalorização das camadas populares. Mas, o fato desse serviço existir como fruto de pressão popular organizada, contribui para a construção de uma noção de direito da população e de dever do Estado.

A demanda pelo reconhecimento das escolas e pré-escolas comunitárias continuava crescendo. Profissionais da área educacional preocupavam-se cada vez mais com a redefinição do papel e das práticas pedagógicas veiculadas por essas instituições. Esses profissionais denunciavam o descompasso entre as formas de ensinar e as possibilidades de aprender, problematizando o papel do trabalhador de creche/pré-escola como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos.⁶ Era necessário estruturar processos de formação para os profissionais de educação infantil (BRASIL/MEC/SEF/COEDI, 1993), mesmo sabendo que nenhuma formação inicial era suficiente para o desenvolvimento profissional, até a de nível superior.

No imaginário social construiu-se a idéia de que para cuidar de crianças pequenas bastava paciência e jeito. Principalmente num trabalho institucional voltado para as crianças das classes populares. Dispensando-se habilitações, conhecimentos prévios ou um projeto pedagógico que norteasse a ação desenvolvida, inexistia qualquer exigência na formação dos profissionais que trabalhavam no pré-escolar.⁷

Atualmente, a formação mínima exigida pela LDBEN para os profissionais que atuam na Educação Infantil corresponde ao Ensino Médio, na modalidade Normal. Embora o currículo dessa modalidade não contemple adequadamente o atendimento em tempo integral de crianças de 0 a 6 anos. Apesar da exigência legal, ainda é grande o número de educadores leigos e semi-qualificados, sem sequer o Ensino Fundamental. A LDBEN determina que até 2007 todos os professores do ensino básico tenham formação superior. Mas ainda temos aproximadamente 600 mil professores sem essa formação. As informações levantadas pelo Censo Escolar mostram que os professores estão mais qualificados. Houve uma melhoria considerável no grau de formação dos mesmos, um dos maiores desafios a ser superado por

⁶ As creches comunitárias ainda não se adequaram a expressão da legislação em vigor quanto a idade da clientela atendida, recebendo crianças de zero a seis anos (e, em muitos casos, também crianças maiores).

⁷ As origens da introdução de educadores leigos na educação voltada para as classes populares remontam o período colonial, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, conforme evidencia Romanelli (1978).

nosso sistema educacional. Até 2001, o País deverá formar aproximadamente 81 mil professores leigos. E até dezembro de 2007, outros 768 mil docentes que não cursaram o nível superior completo. Soma-se a esse fato os salários irrisórios e a falta de uma programação no trabalho que realizavam com as crianças. Quanto ao perfil desses educadores, Tiriba mencionava que (1993:68):

“(...) há mais de 10 anos, em Ipatinga, e há mais de 20 em outros centros urbanos brasileiros – são, em sua maioria, mulheres das classes populares, algumas delas analfabetas ou semi-alfabetizadas, que vêm assumindo para si a tarefa de educar crianças pequenas”.

Por não subordinarem-se às Secretarias de Educação, as creches (principalmente as comunitárias) não dependiam da supervisão oficial de suas propostas pedagógicas. Em decorrência disso, as orientações curriculares oficiais pouca influência exerciam nessa esfera e não havia controle oficial sobre o tipo de trabalho desenvolvido.

III.1.1 - Os fatores desencadeantes para o surgimento das instituições comunitárias:

a- A inserção feminina no mercado de trabalho formal

Uma das mudanças mais marcantes nas últimas décadas foi o aumento progressivo de mulheres, com filhos pequenos, ingressando no mundo do trabalho formal. Esse fenômeno comum a praticamente todos os países industrializados, desenvolveu-se junto a outras alterações na estrutura familiar, como a redução de famílias extensas, a queda na taxa de natalidade e do número de crianças por família e o aumento do número de famílias monoparentais.

Conforme assinala Bichara (1991), o trabalho social sempre fez parte da vida das mulheres e a inserção feminina na produção existe desde que éramos hominídeos, mas não era formalizada. Nos primórdios da organização social humana, a responsabilidade pela produção era co-dividida com os homens. Os alimentos coletados pelas mulheres adultas

proporcionavam a maior parte da dieta cotidiana. Por isso, as mulheres gozavam dos mesmos direitos que os homens.

O fato das mulheres responsabilizarem-se pelas crianças e gestarem a espécie fizeram com que o trabalho feminino fosse alocado no interior das casas e agregado a unidade de produção familiar. Desenhou-se um tipo específico de participação feminina na sociedade – a circunscrição e o confinamento das mulheres ao espaço doméstico e informal. Surge um excedente de bens, produzido pelo trabalho masculino. Esse excedente, ao transformar-se em riqueza, propiciou a opressão e a discriminação do sexo feminino pelo masculino na sociedade, na legislação e na produção. A mulher converteu-se em propriedade do homem e instrumento de reprodução e satisfação sexual. O homem transformou-se em chefe da sociedade conjugal e administrador dos bens do casal. Instaura-se o pátrio poder, os preconceitos e os tabus, marginalizando as mulheres no convívio social.⁸

Com o advento do Capitalismo e o desenvolvimento dos meios de produção modificaram-se as relações de trabalho e a organização social. A demanda do sistema capitalista lançou as mulheres no mercado de trabalho dando-lhes novamente uma vivência coletiva. No Brasil, isso ocorreu durante o período de industrialização.⁹

Ao incorporar o mundo do trabalho formal, as mulheres trabalhadoras perceberam o aumento da exigência de sua participação no contingente produtivo. A inserção feminina no mundo do trabalho acarretou a vivência de um conflito entre dois papéis: mãe e trabalhadora. Surge a questão da maternidade nas fábricas. A carência de locais destinados aos filhos menores de 6 anos discriminava a condição da mulher, negava o reconhecimento da função social da maternidade e o acesso ao trabalho em condições de igualdade com os trabalhadores homens.

Com a crescente precarização das condições de vida da população, o mecanismo ideológico da naturalização do papel de mãe passou a chocar-se com uma outra ordem de exigência - a necessidade de trabalhar fora. Contrariava-se o que era definido como exigência

⁸ Este tema é apresentado de forma mais aprofundada por Rangel e Sorrentino (1994) e Moraes (s.d.).

⁹ Embora as mulheres negras já trabalhassem a muito tempo, sua produção inseria-se no regime escravocrata, não sendo portanto consideradas trabalhadoras.

básica da função materna: ocupar-se e cuidar do filho de forma integral e absoluta. Como a mulher iria trabalhar fora do lar, espaço “natural” de realização pessoal? Trabalhando nas indústrias, como cumprir “a sagrada missão” de cuidar de seu marido e filhos?

A mulher-mãe-trabalhadora vivenciando a difícil tarefa de romper com as construções passadas de geração a geração e tentando cindir com a escravização doméstica que se acentuava pela dependência econômica, ainda era obrigada a vender-se como mercadoria que não poderia ficar temporariamente desativada e improdutiva para cuidar de sua prole. Sendo vampirizadas pela produção e desapropriadas de seus próprios corpos e mentes, essas mulheres eram forçadas a exercer o controle sobre sua fertilidade (encarada pelos empregadores como uma cadeia que encarcerava as mulheres e poderia afastá-las da produção e não, como um fenômeno natural inerente ao sexo feminino).¹⁰

Lutando para ter os mesmos direitos que os trabalhadores homens, as mulheres trabalhadoras passaram a vislumbrar a pré-escola e a creche como uma das soluções possíveis para a resolução de seus problemas. Suas reivindicações evidenciavam a carência desses equipamentos sociais, demonstrando a necessidade de se criar novas instituições e ampliar o número de vagas nas unidades já existentes.

No Estado Novo, criou-se os dispositivos legais para exigir a criação de creches nas fábricas. A promulgação da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) inaugurou o primeiro instrumento legal de atendimento a criança pequena, através da exigência em se criar locais apropriados para a guarda e assistência de crianças em período de amamentação, nas empresas que empregassem mais de trinta mulheres com idade superior a 16 anos de idade (Costa Paulo, 1997; Kramer, 1987; Jesus, 1996). Contudo, não solucionou-se o problema dessas mulheres. Ao contrário, os empregadores ou ignoravam essa exigência ou reduziam o número de mulheres até o limite de 30 para fugir à incumbência de fornecer creche e pré-escolas (prática aliás, que se perpetua até os dias de hoje).

¹⁰ No início do século XX, as condições de trabalho impostas eram muito mais abusivas quanto a exploração do trabalhador (a), diferenciado do escravo por ter a “liberdade” e o ônus que isso representava (gastos com alimentação, vestuário, moradia, higiene, saúde,...). Daí a analogia com o termo vampirizadas significando a avidez excessiva com que os empregadores sugavam a produção das trabalhadoras, para enriquecer e aumentar seu capital.

A necessidade feminina de aumentar a renda familiar aliada ao processo de conquista de direitos tornou indispensável o reconhecimento e a aceitação da pré-escola como espaço de guarda e tutela de sua prole. Essa necessidade, combinou-se posteriormente com a ideologia da função compensatória do pré-escolar que proporcionaria as condições necessárias para o futuro ingresso das crianças no mundo da escola. Porém, tal ideologia não fazia-se acompanhar do crescimento de unidades que prestassem tal atendimento. Em consequência disso, as mulheres possuidoras de maior poder aquisitivo colocavam seus filhos nos jardins de infância e a maioria das crianças que recebiam a educação pré-escolar eram oriundas das classes média e alta, pois eram as que podiam arcar com o ônus desse serviço. Já as mulheres das classes populares ficavam impossibilitadas de ingressar no mercado de trabalho formal e quando o faziam, seus filhos ficavam entregues aos cuidados dos familiares, dos vizinhos ou mesmo à sua própria sorte (situação ainda muito comum).

Dessa forma, as mulheres não conseguiam deixar para trás as preocupações, as tensões e o medo ocasionados por não estarem com seus filhos. As mulheres das classes populares não tinham a mesma tranquilidade que teriam se seus filhos estivessem amparados e assistidos numa creche ou pré-escola, como faziam as mais favorecidas (Sorrentino, Bracco e Rangel, 1987). Também as mães que matriculavam seus filhos na pré-escola estavam sujeitas a angústia de ver distanciada de si a imagem de boa mãe ou conviver com a imagem da mãe má que maltrata, abandona ou não supre o filho adequadamente. Porém, essa situação era mais flagrante nas mulheres das classes populares.¹¹

Associado a isso, a assimetria e a desigualdade nas relações de gênero acentuam-se ainda mais nas classes populares, ao reforçar as sobrecargas domésticas, dificultar a inserção feminina no mercado de trabalho formal, reduzir os equipamentos sociais e transformar a pobreza num fenômeno feminino, evidenciado nas famílias monoparentais (25% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres). Necessitando solucionar os problemas educacionais e de cuidados de seus filhos, as classes populares passaram a implantar seus próprios serviços nas áreas de baixa renda.

¹¹ As teorias psicológicas contribuíram para reforçar a culpa e a tensão da mulher-mãe-trabalhadora que contrariava o modelo exemplar construído. A formação desse profissional raramente possibilita a contextualização de seu olhar, dotando-o para uma reflexão política e ideológica do instrumental e das teorias de que se utiliza. O que é desenvolvido é uma visão particular e segmentada da realidade, servindo portanto à dominação e a exclusão existentes.

A década de 70 foi marcada pela entrada maciça das mulheres nos ramos de trabalho formais. O movimento de mulheres aliou-se a outros movimentos sociais organizados nas lutas contra a ditadura militar e o regime dos generais. A creche figurava como um dos direitos mais reivindicados pela mulher trabalhadora. A Lei 5692/71 não explicitava as responsabilidades dos sistemas de ensino em relação à educação infantil. O atendimento pré-escolar vinculava-se a diferentes Ministérios, sem integrar as propostas desenvolvidas (Kramer,1987).

Entre 1976 e 1985, comemorou-se a década da mulher, assegurando-lhe importantes conquistas jurídicas e institucionais. Mas apenas 10% das 22 milhões e 900 mil crianças brasileiras eram atendidas na pré-escola ou creches. E dessas, 12% apenas nas famílias de renda até um salário mínimo (Sorrentino, Bracco e Rangel,1987). Do percentual de matrículas realizadas em 1975, 44% eram nas instituições particulares (Krammer,1987). Estes dados demonstram o quanto estava distante das classes populares, o acesso ao atendimento em creches e pré-escolas.

A creche era concebida como espaço de guarda e assistência da criança e direito da mulher trabalhadora e não como direito da criança à educação e ao cuidado. Portanto, situava-se no âmbito da política de ação social. Essa situação somente modificou-se legalmente, com a Constituição de 1988 (embora as creches e pré-escolas comunitárias continuem vinculadas às SMDS de vários municípios).

O contingente de crianças matriculadas no pré-escolar aumentou de 5,5% em 1979 para 14,7% em 1989 (Anexo 13). Isso representou um aumento de 2,81 vezes, mas ainda era um índice muito baixo. Eram aproximadamente 667 mil crianças até quatro anos na creche ou pré-escola e 2,8 milhões de crianças entre quatro e seis anos matriculadas em pré-escolas. Os números atuais denunciam a situação em que a maioria das crianças de 0 a 6 anos ainda não recebem a Educação Infantil. Os dados do Censo Escolar evidenciaram que, excluídas as classes de alfabetização, que estão sendo suprimidas desde a implantação da LDBEN e do Fundef, a matrícula na pré-escola recebeu 120 mil novas inscrições e registrou um aumento de 2,9%, só que a população de 0 a 6 anos também cresceu. Ou seja, nos três governos neoliberais da década de 90 esse crescimento serviu apenas para tentar manter a relação percentual entre a população de 0 a 6 anos e o número de matrículas, não sendo

substantivamente criada nenhuma vaga nova. A participação da COEDI (Coordenadoria da Educação Infantil) objetiva estimular e apoiar a ampliação da oferta de programas de educação infantil no país que atenda a parâmetros de qualidade. Contudo, a imensa maioria das crianças brasileiras ainda mantêm-se alijada desse atendimento. O alijamento cresce em proporção inversa a idade das crianças. Quanto menor a idade, maior o número de crianças excluídas. O tipo dominante de programa pré-escolar brasileiro continua sendo o de estrutura similar a da escola regular (período parcial, seguindo calendário escolar), mais acessível a crianças mais velhas e de camadas sociais um pouco mais favorecidas. O horário parcial não responde adequadamente as necessidades das famílias com filhos pequenos de conciliar o trabalho remunerado com o cuidado da criança.¹² O alijamento também mostra-se evidente ao considerarmos a distribuição percentual da população de 0 a 6 anos segundo as diversas regiões brasileiras ou quanto a área ser urbana ou rural (Anexos 11 e 12).

A reestruturação da economia proposta pela política neoliberal, ocasionou retrocessos e ameaças aos direitos conquistados e ratificados pela Constituição de 1988. Os cortes nos investimentos sociais, o aumento da pauperização e da desigualdade social, o sucateamento e enxugamento na prestação de serviços públicos e a privatização progressiva dos mesmos, como os de creches e pré-escolas, afetaram numa proporção maior as mulheres, principalmente às das camadas mais pobres.¹³ Ao transferir-se a responsabilidade na prestação de serviços para a esfera privada, os mesmos tornaram-se caros e inacessíveis para a grande maioria da população. O ônus depositou-se nos ombros femininos, restringindo o direito à saúde e educação de seus filhos e a sua própria, dificultando ainda mais o ingresso e a permanência das mulheres no mercado formal de trabalho.

Os impactos das transformações no mundo do trabalho fizeram com que a opressão de gênero adquirisse novas matizes. Exige-se o teste negativo para gravidez. Incentiva-se a esterilização definitiva. As LER/DORT, a fadiga crônica e o stress atingem prioritariamente as mulheres, por desempenharem as “tarefas femininas”. A desigualdade econômica e a desvalorização do trabalho feminino fazem com que a maioria das mulheres recebam o equivalente a $\frac{3}{4}$ da massa salarial que é paga aos homens. A supremacia feminina no mercado

¹² Maiores informações sobre o tema podem ser obtidas em Haddad (1997).

¹³ O ensino fundamental recebeu 44,8% dos recursos globais investidos na educação em 1997. O ensino superior 16,7%. O ensino médio apenas 4,8%, e a educação infantil 4,6%.

de trabalho informal e a Reforma da Previdência proposta pelo governo precarizam ainda mais as relações trabalhistas envolvendo as mulheres trabalhadoras.

O invisível confinamento ocasionado pela maternidade e pelo trabalho doméstico, somados a busca pela sobrevivência da família, fazem com que as mulheres das classes populares e suas proles sejam as principais atingidas pela precarização nas condições de vida. Comprometendo-se ainda mais o objetivo de se obter igualdade nas condições de acesso ao trabalho, todos os membros destas famílias passam(ram) a ser invadidos pelos reflexos negativos diretos da conjuntura atual, faltando-lhes o necessário para a sobrevivência como a alimentação, as roupas, o aluguel, os medicamentos... Daí a relevância do papel prestado pelas instituições comunitárias de educação infantil, que ao mesmo tempo que contribuem para a efetivação do direito das crianças à educação e ao cuidado, possibilitam a suas mães terem resguardados seus direitos de cidadania por serem um espaço onde podem deixar seus filhos, quando ingressam no mercado de trabalho.

b- Os movimentos sociais e sua luta pelo acesso à escola:

Os movimentos sociais desempenharam um importante papel enquanto fenômeno político, no surgimento de projetos educativos populares como os de creches e pré-escolas comunitárias. E, atuaram como forma de resistência à injustiça, carências e opressões sofridas pelas classes populares, colocadas à margem do sistema social. De acordo com Pontual (1996:2):

“os movimentos populares organizados vêm, ao longo da história, cumprindo importante papel na luta por serviços educacionais em quantidade e de qualidade suficientes para atender a demanda das populações, especialmente daquelas que vem sendo “excluídas” da possibilidade de acesso e permanência no sistema regular de ensino”.

Buscando-se alternativas aos acontecimentos de 1968, os movimentos sociais populares na década de 70 atuaram na politização da sociedade brasileira, ampliando os questionamentos acerca da educação tradicional e da compreensão sobre a tarefa educativa da

educação popular. Estes movimentos reivindicavam, dentre outras coisas, o direito infantil ao atendimento em creches e pré-escolas. Em resposta, o número de vagas nas unidades públicas aumentou. Contudo, essa expansão nem diminuiu as desigualdades escolares e sociais nem assegurou a qualidade do trabalho desenvolvido (Aquino e Vasconcelos, 1996; Tiriba, 1994).

A política de expansão adotada pelo Estado, expressava-se no tipo de atendimento ofertado pelo Projeto Casulo da LBA.¹⁴ Floresceram espaços de guarda e proteção que sob a alcunha de educação compensatória, praticavam a verdadeira pedagogia da exclusão das crianças das classes populares: salas superlotadas (chegando em alguns casos a 100 crianças), espaços inadequados, ausência de recursos materiais e humanos em quantidade necessária à realização de uma proposta educativa,....Fragmentos de relatos, colhidos durante as entrevistas, descrevem bem as condições do trabalho dessa época:

“ (...) Era turma de 60 (sessenta) criança. Tinha turma que excedia. Era mesmo um depósito. Era realmente mesmo prá comunidade carente (...) era prá comer mesmo, não tinha nenhum trabalho pedagógico. Nem tinha professor. Era tudo estimulador (...) era tudo voluntário (...) Na minha turma era sessenta e duas crianças prá duas pessoas. Não se fazia parte pedagógica, era recreação, não tinha compromisso pedagógico (...) (...) era duzentos e quarenta crianças a cota prá atingir (...) Faltava água, tinha que ir pedir as coisas, lâmpada (...)”.

“(...) Cheguei a pegar, na sala de dois anos, sessenta crianças. Todas as turmas eram enormes. A de quatro anos tinha sessenta e quatro crianças e só duas estimuladoras. Era uma loucura. Eu cheguei a pensar em abandonar o serviço. Não tinha espaço na sala. A gente fazia muita rodinha, estória, hora da novidade, musiquinha prá poder distrair. O pedagógico em si não tinha (...) O número de crianças começou a diminuir gradativamente há quatro, cinco anos e passou a ir fluindo bem melhor o trabalho. Começou a se fazer um trabalho (...) Na época desse número absurdo de crianças, não tinha O.E. (orientador educacional) nem O.P. (orientador pedagógico) (...)”.

(relatos obtidos na Instituição D)

A expansão de vagas para a Educação infantil nas unidades públicas foi acompanhada pelo surgimento de outras modalidades de creches e pré-escolas, como as iniciativas comunitárias, para suprir as necessidades das famílias das classes populares. Assim, em meados dos anos 70, a acentuada diferença entre os programas de creches e pré-escolas começou a diminuir.

¹⁴ As Unidades Casulo foram criadas em 1974 e assistiam as crianças de 0 a 6 anos em todo o Território Nacional. A LBA financiava a alimentação, os materiais didáticos, de consumo e de construção e os registros. O pagamento de pessoal era por conta da Instituição conveniada. O Projeto Casulo não comungava da filosofia compensatória do pré-escolar, centrando-se no atendimento das carências nutricionais das crianças e na realização de atividades de cunho recreativo. Maiores detalhes podem ser obtidos em Kramer (1987).

Os movimentos sociais empenhavam-se na luta por creches enquanto um importante mecanismo de libertação da mulher trabalhadora. O caráter público e educativo das creches passa a ser enfatizado como condição de superação do assistencialismo, característico das políticas sociais no Brasil. O campo dos movimentos populares sendo heterogêneo e complexo, não estava imune aos vícios e práticas decorrentes da cultura política autoritária e da ética que não era a do bem público. Conforme assinala Pontual (1996), a construção da parceria entre movimentos e o Estado não descartava a presença de conflitos, o que tornou indispensável a modificação dos atores envolvidos.

No final da década de 70 e início dos anos 80, agentes pastorais da Igreja e lideranças políticas de esquerda recriavam novas formas de luta, posteriormente categorizadas como “novos movimentos sociais”. Esses movimentos, caracterizavam-se por apresentar uma base social e política menos visível e menos ostensiva, deslocando o locus organizativo para os locais de moradia, sendo mais expressivos as Comunidades Eclesiais de Base - CEBs e as associações de moradores (Damasceno, 1996). No Rio de Janeiro, a expansão das CEBs acontece principalmente na periferia. Ocorre em nosso país um amplo processo de reorganização da sociedade civil exigindo cidadania em todas as dimensões. A conjuntura era marcada pela abertura política, a recessão econômica, a visibilidade dos movimentos sociais e a hegemonia da ala progressista da Igreja Católica¹⁵, o que propiciou a maturação de perspectivas de transformação social e o engajamento de muitos cidadãos pela discussão sobre o processo de redemocratização do país. Os movimentos sociais dessa época, demandavam uma outra forma de fazer política, trazendo para a esfera pública novos atores sociais que reivindicavam direitos culturais e a expansão dos direitos de cidadania e das concepções tradicionais da ação política. Grupos, principalmente de moradores, constituíram-se como entidades representativas reivindicatórias que partiram para o atendimento dos serviços de consumo coletivo.

¹⁵ Selhorst (1997) define por ala progressista, a parcela da Igreja Católica onde predominam as relações horizontais, a proposta de transformação da estrutura eclesial e a contribuição na transformação radical da sociedade. Privilegiando o pobre como sujeito histórico emergente, esta ala redefine a relação com os estratos sociais, atuando politicamente para o atendimento das necessidades populares. A ala modernizante é a que articula-se com os estratos modernos da sociedade, participando do programa desenvolvimentista industrial imposto à mesma. Sua perspectiva é reformista, criticando e denunciando a marginalização do povo e os abusos do capital. Por fim, a ala conservadora, atua de forma vertical e hegemônica, centrando-se na hierarquia. Aproximando-se das classes dominantes, organiza suas obras a partir dos interesses das mesmas: Sua perspectiva é assistencialista, caritativa e marcadamente alienante. Nesse momento histórico, as três alas disputavam a hegemonia da Igreja Católica no Brasil.

Paralelamente, delineava-se uma nova conjuntura política, graças à perspectiva de eleições diretas municipais e estaduais, despertando o interesse pelas camadas populares. Isso ocasionou o surgimento de programas de apoio às experiências comunitárias nas SMDS (Martins, 1994). Esses programas vinham de encontro a interesses eleitoreiros, não assegurando-se a correta aplicação de recursos. Políticas assistencialistas e clientelistas provocavam a evasão dos recursos públicos, gerando a utilização de espaços inadequados, utilização de mão de obra leiga, trabalho sem vínculo empregatício, ... A expansão caótica e o baixo custo da educação infantil brasileira durante os anos 80, cristalizou a tendência histórica da convivência de trajetórias duplas para o atendimento das crianças: uma denominada por creche, vinculada às instâncias da assistência, localizada nas regiões mais pobres da cidade, com um atendimento de pior qualidade e freqüentada principalmente por crianças pobres e negras. A outra, denominada por pré-escola (ou escola de educação infantil), vinculada às instâncias da educação.

No terreno fértil dos movimentos sociais, o atendimento pré-escolar comunitário expandiu-se intensamente através de programas de massa, a baixo custo, voltados para crianças de até 6 anos de idade, mas também para crianças maiores como alternativa substituta ou complementar ao Ensino Fundamental (Rosemberg e Pinto, 1995). Um número significativo de crianças com 7 anos ou mais freqüentavam a pré-escola, em especial aquelas residentes na região nordeste e, dentre estas, particularmente as crianças negras. Outro exemplo foram os programas de apoio às creches e escolas comunitárias desenvolvidos no Município do Rio de Janeiro: O Projeto Escolas Comunitárias realizado na Rocinha pela parceria Unicef/SMDS.¹⁶ Também conhecido por "Programa de Desenvolvimento de Comunidades Urbanas da Cidade do Rio de Janeiro" e Famílias Solidárias/Creches Domiciliares.¹⁷

¹⁶ - O Fundo das Nações Unidas para a Infância - o UNICEF surge no pós-guerra para atuar especificamente na área de educação e saúde. Sua atuação tem sido importante nas áreas a que se propõe atingir, devido a escassez de recursos que permeia os países onde esta Instituição desenvolve suas ações. O UNICEF apoia pequenos projetos, muitos de iniciativa comunitária, com recursos financeiros advindos de contribuições voluntárias (particulares, governamentais, não-governamentais), da venda de cartões e brindes de Natal e de campanhas promovidas nos meios de comunicação (p. ex. Criança Esperança).

¹⁷ Até o final de 1998, o Unicef e o Banco Mundial investiram no Brasil mais de US\$ 700 milhões na construção, ampliação e recuperação de escolas, aquisição de equipamentos mobiliários e capacitação de professores. Maiores informações sobre o tema podem ser obtidas em Martins (1994).

A década de 80 caracterizou-se pelo endividamento interno e externo da União, Estados e Municípios brasileiros. O FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial passam a influenciar a reestruturação econômica dos países em desenvolvimento. A partir da segunda metade da década de 80 e na década de 90, os movimentos sociais começam a interação entre si e/ou seus ideais passam a penetrar em movimentos mais clássicos, como o sindical. As lutas específicas de cada um deles transformam-se em questões relevantes aos mais diversos movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

As transformações ocorridas neste final de século orientaram mudanças radicais e novas dimensões. A crise na economia e as mudanças tecnológicas elevaram a questão social e o processo da exclusão social ao primeiro plano. A Educação ganha importância pois a competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações, alterando a qualidade e o tipo de educação a ser oferecida (Gohn, 1999). O terceiro setor entra para a agenda das políticas sociais. Na educação Infantil, por exemplo, atuaram em programas de treinamento e capacitação de profissionais de creches e/ou pré-escolas de educação infantil.

As ONGs (organizações não-governamentais)¹⁸ passaram a atuar no campo do acompanhamento, da avaliação crítica e da proposição de políticas públicas, comprometendo-se em prestar um serviço crítico e com sentido público para a sociedade, por meio de produção de conhecimento, formulação de políticas públicas, articulação de intervenções no campo social, busca, criação e exercício da luta por direitos,... Esses trabalhos desenvolviam-se graças ao apoio político e financeiro de Agências e Instituições nacionais e internacionais de cooperação. Muitas dessas organizações propunham-se a contribuir na elaboração de uma plataforma de luta por direitos sociais visando à construção da cidadania e à superação das desigualdades e da exclusão, tornando-se referência para a articulação dos direitos educativos.

¹⁸ Inicialmente, a nomenclatura ONG associava-se à ONU e reportava-se a entidades não ligadas a governos, que tinham presença significativa em várias partes do mundo. No Brasil, as ONGs começaram a atuar durante o regime militar dos anos 70 e parte dos 80. O cenário político fez com que essas entidades se aproximassem de movimentos e grupos da esquerda ou de oposição à Ditadura, contribuindo para a reconstrução da "sociedade civil" (termo do liberalismo direcionado para os direitos de grupos). Nos anos 90, as ONGs ampliaram sua participação para outros campos, estabelecendo parcerias com os poderes locais. Ressalta-se igualmente, a relação de diálogo e prerrogativas de ações e parcerias das ONGs com o Banco Mundial. Em 1994, 50% dos projetos de financiamentos aprovados pelo banco envolviam ONGs, de diferentes tipos e objetivos. Maiores informações podem ser obtidas em Gohn (1999).

Atualmente, a articulação das ONGs com igrejas, governos, universidades e movimentos sociais tradicionais ou emergentes, tornou-se essencial frente à restrição e à deslegitimação de direitos sociais consagrados que caracterizam o momento atual. Para Andrade et alii (1999), o fortalecimento de uma concepção de educação voltada para o regime de colaboração entre as esferas governamentais e não-governamentais vem-se mostrando bastante promissor, agilizando as ações sociais e promovendo a democratização do Estado. No Rio de Janeiro, profissionais da educação de diferentes instituições, com o suporte da Representação do MEC/RJ vêm construindo novas relações, discutindo as políticas educacionais dos vários segmentos da educação e socializando informações de cunho político, pedagógico, administrativo, financeiro etc.

Em setembro de 1996, iniciou-se no Estado do Rio de Janeiro a articulação informal de entidades públicas, não-governamentais e educadores em geral, denominados Fóruns Permanentes de Educação. Os primeiros Fóruns instalados foram o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação Infantil. Posteriormente, criaram-se os Fóruns de Educação Especial, Ensino Médio e Financiamento da Educação. Os encontros dos Fóruns ocorrem mensalmente.

Os Fóruns apresentam um caráter informal, não institucionalizado, não vinculado a órgãos ou entidades. Abertos a todos os profissionais que atuam na área, os Fóruns contribuem com a ampliação dos olhares voltados para a educação e com a interlocução de diferentes posições políticas. Atualmente, a presença dos órgãos governamentais nas reuniões é tão significativa quanto a de educadores, instituições privadas e organizações não-governamentais. Em agosto de 1998, o 2º aniversário do Fórum Permanente de Educação Infantil foi comemorado com um ciclo de debates e oficinas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ.

Os efeitos dos Fóruns de Educação Infantil já podem ser notados, podendo-se citar: a estruturação de um curso de qualificação profissional do professor leigo de Educação Infantil com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT destinado a envolver inicialmente 80 professores leigos dos Municípios de Niterói e São Gonçalo; a interiorização dos Fóruns, com eventos fora da Cidade do Rio de Janeiro; e a criação de Fóruns em outros Estados.

c- A Educação Popular

Ao longo dos anos, o termo “Educação Popular” recebeu diferentes definições. Optou-se neste estudo pela definição dada por Muñoz (1983): *“aquelas práticas que, desenvolvidas por agentes institucionais ou não junto às classes populares, visam a contribuir na transformação estrutural da atual sociedade.”* Fazendo parte de uma única formação ideológica, junto com os movimentos sociais e populares, a Educação Popular caracteriza-se pela inclusão dos setores progressistas da sociedade brasileira, independente de partidos políticos ou credos religiosos. Cabe ressaltar, entretanto, a forte presença da Igreja Católica nesses projetos e instituições, implicando numa militância política em prol dos direitos de cidadania da parcela de excluídos da sociedade.

No Brasil, o surgimento das experiências de Educação Popular datam do início do século. A economia colonial brasileira favorecia até então, uma determinada unidade básica (produção rural, vida social e sistema de poder). Com o processo de industrialização, os grandes centros urbanos receberam um enorme afluxo de populações oriundas do campo. Essas populações demandavam necessidades de qualificação não satisfeitas pelo sistema educacional. Como resultado, surgiram as primeiras iniciativas de Educação Popular onde, a *“democratização do ensino”* relacionava-se intimamente com os processos de industrialização, de urbanização e de abertura política ocorridos após a queda do Estado Novo.¹⁹

Essas primeiras iniciativas seguiam os mesmos caminhos trilhados por outros países: relacionamento com o processo de industrialização e urbanização dos países periféricos. Essas iniciativas concentravam-se em três eixos: alfabetização de adultos, qualificação de mão-de-obra e desenvolvimento comunitário, realizando-se através de organismos oficiais e agências internacionais, conforme assinala Martins (1992). Nesse contexto, países desenvolvidos intensificavam a colaboração aos países subdesenvolvidos “injetando-lhes” capital, apoio e orientando como deveria processar esse desenvolvimento.

¹⁹ Favero (1978) embora trabalhe com a prática de educação popular no Brasil após 1945, reconhece que essa prática tem uma longa história que antecede a esta data. Para fins didáticos, optou-se por marcar o início da Educação Popular ao término do Estado Novo.

A ideologia anticomunista norte-americana favorecia o desenvolvimento de políticas assistenciais aos países do Terceiro Mundo a fim de “protegê-los”. Assim, desde que a UNESCO foi criada em 1947, houve o estímulo a realização de programas de educação de base, tendo como ideal a universalização do ensino primário gratuito e obrigatório.²⁰ Através do “*otimismo pedagógico*”, a UNESCO assumia “*um conceito essencialmente parciaisante de desenvolvimento e uma visão a-histórica e superficial da realidade*” que relacionava atraso educacional e grau de desenvolvimento econômico. Na ideologia corrente, o problema da marginalidade social e do atraso cultural seriam solucionados pela educação de base que proporcionaria as condições necessárias e suficientes para a mudança de vida integrada e adaptada à sociedade moderna (Favero, 1978; Martins, 1992).

A partir dos anos 50, emergem novas formas de participação social e política ligadas às classes populares urbanas. Reivindicando questões relacionadas a melhoria das condições de vida (transporte, criação de equipamentos urbanos como creches, escolas, postos de saúde,...), as camadas populares denunciavam a omissão do Estado em responder suas necessidades e investir nos serviços de infra-estrutura básica. Nos anos sessenta, o modelo de crescimento adotado pelo Estado gerou protestos de amplas camadas da população. Surgem os MEBs (Movimentos de Educação de Base), os CCPs (Centros de Cultura Popular), o MCP (Movimento de Cultura Popular). Setores de esquerda da Igreja Católica envolvem-se em vários desses movimentos. Começam a proliferar as atividades de educação popular.

A prática educativa proposta pelo movimento de educação popular entrou em crise em 1964, devido à ditadura e ao regime militar. O projeto de educação popular pública foi desmontado e seus idealizadores e gestores perseguidos. Utilizando-se da repressão, o novo quadro político controlava amplamente as camadas populares e desmantelava os organismos da sociedade civil. A postura crítica foi obrigada a ceder lugar para propostas assistencialistas voltadas às camadas populares.

No final da década de 70, a conjuntura democratizante aliada à ascensão dos movimentos sociais propiciaram a ocorrência de estratégias de participação comunitária

²⁰ Na realidade, a UNESCO foi criada no rastro da ideologia da segurança, como Divisão de Organização da Segurança Internacional, propiciando o encaminhamento intelectual e emocional necessários à democracia. Em 1945, a ONU e as Nações Associadas assinaram a criação da Organização das Nações Unidas para a Segurança e a Reconstrução que originou posteriormente a UNESCO.

dentro do aparelho do Estado que, tentando legitimar-se e garantir a dominação das classes populares, implanta serviços básicos de baixo custo (Martins, 1992).

d- As Secretarias de Desenvolvimento Social

Considera-se a absorção das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino, uma conquista inestimável. Contudo, em nosso país o setor assistencial, mais que o educacional, vem respondendo à necessidade das famílias trabalhadoras. A legislação cumpriu a função de normatizar, justificar e operacionalizar as modificações que se pretendiam. Mas, na prática os instrumentos jurídicos não criaram o hábito pedagógico e mental para a inserção das instituições comunitárias nas Secretarias Municipais de Educação.

Como surgem as SMDS no Estado do Rio de Janeiro? Conforme anteriormente mencionado, a ideologia comunista foi considerada nociva e antidemocrática. O medo do poder dessa ideologia sobre as camadas mais pobres da população fez com que, em 1947, fosse criado a Fundação Leão XIII. Esta instituição era voltada para a assistência material e moral das populações faveladas.

No final da década de 70, outro mecanismo responsável pelo atendimento aos pobres começa a surgir no cenário político – as SMDS (Secretarias Municipais de Desenvolvimento Social). Tomando-se o Município do Rio de Janeiro como exemplo, em 1991 éramos 5,3 milhões de habitantes e aproximadamente 33% da população vivia sob condições precárias. Daí, a importância da criação das Secretarias de Desenvolvimento Social para atender o grande número de pessoas que encontravam-se completamente desassistidas. Nesse período, surge também a figura do agente comunitário nas creches e pré-escolas mantidas pelas associações de moradores.²¹ Essa categoria profissional compunha-se basicamente de

²¹ Selhorst (1997) na pesquisa que desenvolveu nas favelas da Penha, subdividiu essa categoria em agentes externos (na maioria jovens, que não eram das comunidades e desenvolviam os trabalhos, podendo incluir ou não padres e seminaristas nos locais de trabalho de fundo religioso), agentes internos (lideranças das CEBs que participavam diretamente do encaminhamento dos trabalhos) e moradores (membros das comunidades). E, afirma que a visão quanto ao trabalho desenvolvido variava em relação ao lugar social ocupado pelos mesmos.

educadores leigos, muitos na situação de voluntários, sendo às vezes moradores das comunidades onde funcionavam as escolas e creches comunitárias

Em 1980, desenvolveu-se uma parceria entre a Unicef e a SMDS inicia a sua implantação na favela da Rocinha, viabilizando propostas de trabalho para as populações faveladas. Críticos do programa preocupavam-se com a possibilidade desse projeto estar camuflando estratégias de controle sobre os países do 3º mundo atenuando, através de suas estratégias, as péssimas condições a que estavam submetidas essas populações.

Estes e outros programas desenvolveram-se graças a nova conjuntura política que possibilitava a preocupação com os aglomerados urbanos compostos pelas populações mais pobres. O fim da Ditadura não foi capaz de acabar com as práticas clientelistas e os interesses conservadores forjados durante os anos de chumbo. No Rio de Janeiro, os políticos da Era Chagas Freitas sentiam-se ameaçados na perpetuação desse esquema, caso as propostas das Secretarias Municipais de Desenvolvimento Social se efetivassem. Palco da descontinuidade administrativa e de disputas políticas ocasionados pela prestação de serviços às comunidades pobres dos municípios, segundo Martins (1994) as SMDS viabilizavam práticas paternalistas, clientelistas e assistencialistas.

A experiência da Rocinha ganhou repercussão nacional e internacional. Três escolas comunitárias receberam apoio ao atendimento das crianças na faixa etária de 3 a 10/11 anos. Em 1983, o projeto foi ampliado para outras comunidades. Neste primeiro momento, a visão assistencial era predominante e a Unicef dava as diretrizes básicas. Já a SMD tinha uma influência pouco expressiva. A Unicef responsabilizava-se pelo pagamento dos técnicos. E as lutas por condições adequadas de infra-estrutura básica mostravam-se cada vez mais organizadas. Em 1985, rompe-se o convênio Unicef/SMDS devido a incompatibilidades de objetivos entre ambos. O Unicef dissimulava o caráter político-ideológico de sua proposta com as comunidades e reclamava por ter que atuar segundo as determinações políticas dos governos conveniados (Martins, 1992).

Em 1986 é criado no Rio de Janeiro, o documento de normatização do Programa de Atendimento à criança através da Resolução 28, de 08/05/86 que estabelecia critérios para a implantação, estrutura e funcionamento de creches e escolas comunitárias. Isso significou um

comprometimento maior do Estado com esses serviços de educação, onde o programa voltou-se mais para objetivos educacionais e menos assistencialistas. Martins (1992) afirma que nesse período, discutia-se sobre a Escola Pública e a Escola Comunitária no processo educacional e desejava-se transpor a falsa dicotomia existente entre elas.

A partir daí, no Rio de Janeiro as SMDS passaram a apoiar financeiramente as creches e escolas comunitárias. Esse apoio variava desde pagamento de pessoal até fornecimento de merenda, compra de material (didático, permanente, de consumo), orientação nutricional, assessoria pedagógica, reforma, construção de prédios,... Porém, a liberação de verbas era irrisória frente à demanda crescente. Nas palavras de Jorge Ricardo, Coordenador-Geral da SMDS do Rio de Janeiro, em 1989 (apud Martins, 1992):

“...As creches e escolas comunitárias hoje atendem mal às crianças porque a prefeitura nunca as assumiu de fato como um programa de educação, investindo recursos na qualidade. Ao contrário, agiu sempre pressionada pelos moradores dos bairros populares, buscando tirar frutos eleitoreiros imediatos oferecendo serviços, embora de má qualidade...”

Esse depoimento referente ao Município do Rio de Janeiro expressava também a realidade do atendimento pré-escolar comunitário de outros municípios.

A partir da constituição de 1988, tornou-se obrigatório que a contratação para o serviço público fosse realizada através de concurso. Essa condição gerou a mudança de vínculo empregatício de vários agentes comunitários e a demissão de outros tantos. Igualmente seus reflexos estenderam-se quanto ao repasse de verbas e o estabelecimento de convênios, criando em alguns municípios duas situações concernentes às creches e escolas comunitárias: apoio integral às mais antigas e convênio para as novas. Governos posteriores reduziram a participação da comunidade, através da distorção do caráter político de sua participação na obtenção de seus direitos, reforçando padrões populistas, que mantêm a dualidade do atendimento voltado para as crianças de 0 a 6 anos.

IV

DE VILA MERITI A DUQUE DE CAXIAS

DESCOBRINDO A REALIDADE DE UM MUNICÍPIO

Visando vincular o atendimento em Educação Infantil comunitária do Município de Duque de Caxias ao contexto histórico, social, político e econômico, optou-se como estratégia inicial pela caracterização do município. Essa estratégia foi utilizada a fim de facilitar a compreensão de como esses espaços de atendimento para as crianças de 0 a 6 anos vêm, ao longo dos anos, organizando seu trabalho a partir da realidade sociocultural do município onde estão inseridos, uma vez que classe social, raça, gênero, padrões culturais e outros formam a constituição das sociedades e, particularmente, das instituições investigadas.

IV. 1 – Contextualizando o Município:

Fundado em 31/12/1943, antes de sua emancipação política o Município de Duque de Caxias denominava-se Vila Meriti. Integrando a Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, esse município situa-se na Baixada Fluminense à margem da Baía de Guanabara. Os limites territoriais de Duque de Caxias são: ao norte com os Municípios de Miguel Pereira e Petrópolis; ao sul com a Cidade do Rio de Janeiro; a leste com o Município de Magé e a Baía de Guanabara; e a oeste com os Municípios de São João de Meriti e Nova Iguaçu. Distante dezoito quilômetros da capital, Duque de Caxias apresenta características geográficas e históricas bastante semelhantes a de outros municípios da Baixada Fluminense.

O Município de Duque de Caxias subdivide-se em quatro distritos: Sede (1º), Campos Elíseos (2º), Imbariê (3º) e Xerém (4º). Todos apresentando problemas infra-

estruturais básicos, como o serviço de água e esgoto prestado à população. Segundo estudos realizados pela FEEMA, a água consumida em Duque de Caxias era a que apresentava a pior qualidade dentre todos os municípios da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, além da ausência de canalização e de tratamento adequado do esgoto sanitário. Com relação a ausência de canalização e tratamento adequado do esgoto sanitário ressalta-se ser este um problema crônico e comum a todos os municípios da Baixada Fluminense.

Em 1998, o Município de Duque de Caxias teve um desenvolvimento físico e estrutural nunca visto antes. Ocorreram melhorias sensíveis no abastecimento de água, saneamento, calçamento de ruas, arborização, coleta de lixo, reformas de praças e espaços de lazer. A dragagem de vários de seus rios fez com que diminuísse o perigo das enchentes e o poder municipal abrigou as famílias das encostas e elaborou projetos de remoção das favelas localizadas em manguesais.

Segundo o Relatório de Duque de Caxias (UPB/CBIA, 1995) houve aumento do número de famílias vivendo em casas ou apartamentos, sendo que 1% dessa população residia em domicílio rústico (caixas de papelão, ripa de madeira,...). O número de habitantes de Duque de Caxias residentes em domicílios com esgoto canalizado e/ou fossa séptica girava em torno de 74,1%. Os demais conviviam com condições inadequadas de esgotamento sanitário, sendo 20,5% com fossas rudimentares e 5,4% não possuindo nenhum tipo de esgoto. Quanto ao abastecimento de água, 81,8% dos domicílios encontravam-se ligados a rede, 15,9% usufruíam de poços ou nascentes e 0,8 não tinham água em suas residências.

O crescimento de Duque de Caxias deu-se de forma desordenada. As indústrias e casas comerciais estão espalhadas por todo o município, misturando-se com as residências. Dos 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias é o único localizado na Baixada Fluminense que não pertence ao grupo dos dez mais pobres. Pode-se afirmar que o Índice de Qualidade de Vida da população caxiense vem melhorando, apesar da grande concentração de população de baixa renda.

O Município de Duque de Caxias é o segundo em arrecadação de impostos do Estado do Rio de Janeiro graças à presença da REDUC, no 2º Distrito, o que fez com que fosse montada toda uma estrutura industrial e de serviços de transportes em volta da Refinaria. A esse índice soma-se o seguinte dado: seu gasto com a folha de pessoal é inferior a 50% da arrecadação. Duque de Caxias tem no setor de comércio e serviços sua maior participação no PIB municipal (67,39%), seguido pelos setores industriais (32,50%) e de agricultura (0,11%). O comércio é uma atividade de importância desenvolvida principalmente no 1º Distrito, devido a sua localização geográfica ser próxima de bairros populosos da Capital do Estado e de importantes eixos rodoviários. Seu comércio atacadista abarca 93% das vendas do setor de atividade comercial, dos quais os combustíveis e lubrificantes detêm 91% dessas vendas. Isso significa dizer que Duque de Caxias é um município rico, possuidor de muitos recursos financeiros. Apesar dessa pujança econômica, a Cidade amargou sucessivas administrações que não valorizaram essa característica como uma possibilidade de investimentos sociais e de infra-estrutura.

Mesmo assim, Duque de Caxias absorve apenas uma pequena quantidade de mão de obra. O excedente desloca-se para o Rio de Janeiro. Por isso, o município também é conhecido como "cidade-dormitório". Esses trabalhadores gastam aproximadamente quatro horas diárias no trajeto residência-emprego. Dependendo do distrito em que residam esse tempo pode aumentar ainda mais, muitas vezes num transporte precário, caro e superlotado. O 3º e 4º Distritos sofrem ainda a dificuldade de acesso, não sendo convenientemente providos de meios e vias de transporte. É importante ressaltar que, ao longo dos anos, a população mais pobre do município foi interiorizando-se para os bairros mais afastados, ou seja, é essa população que mais vem despendendo gastos com transporte. Esse processo de pauperização crescente da população e seu conseqüente deslocamento para os bairros mais afastados, também vem ocorrendo em outros municípios do Estado, como Niterói e Rio de Janeiro.

Duque de Caxias possui uma área total de 42 km². Segundo dados do IBGE (Contagem da População, 1996), a população total desse município era de 715.089 habitantes, distribuídos em seus quatro distritos. No primeiro Distrito (Sede) residiam a maioria dessa população. Descrito como um município eminentemente urbano, sua concentração populacional supera os 90% da área urbana ocupada.

Município de fisionomia heterogênea, característica de grandes centros urbanos, em Duque de Caxias estão presentes pessoas provenientes de diversas regiões do país e até estrangeiros. Nos últimos anos vêm decaindo a percentagem de pessoas nascidas e migradas do Nordeste. Segundo dados do Relatório UPB/CBIA (1995), 94,5% da população desse município é originária do próprio Estado do Rio de Janeiro. Essa informação contrasta-se com a situação de anos anteriores onde observava-se um grande número de pessoas migradas, principalmente oriundas da Região Nordeste (50,7%) e dos Estados de Minas Gerais e do Espírito Santo (42%). As famílias migrantes sobrevivem com uma renda familiar PER CAPITA igual ou inferior a ½ salário mínimo, demonstrando o nível de pobreza da maioria da população migrante.

Segundo município mais populoso da Baixada Fluminense, Duque de Caxias é também um dos cinco municípios de maior população do Estado. Sua taxa de crescimento populacional é de aproximadamente 1% ao ano. Sua população é composta por 58% de negros ou pardos, sendo essa concentração a maior entre todas as regiões do Estado. A Tabela I expressa o percentual da população infanto-juvenil desse município, por cor declarada.

Tabela I

Percentual infanto-juvenil entre 0 e 19 anos, por cor declarada.

Cor declarada	% crianças/adolescentes
Branca	39,8
Parda/Mulata	39,9
Negra	11,2
Outra*	9,1

(*) Subentendendo-se por Outra as que se denominavam morenas ou escuras.

Fonte: UPB/CBIA,1995.

Duque de Caxias possui o menor percentual de idosos do Estado: 3,8% contra 6% da média estadual. Do percentual total, 31,5% da população apresenta idade inferior a quatorze anos e 10,8% apresenta-se com idade entre quinze e vinte anos, ou seja, quase metade da população desse município possui até vinte anos de idade.

Tabela II

**População infanto-juvenil do Município de Duque de Caxias
como porcentagem da População Total em 1995**

Faixa Etária	Porcentagem	População
< de 1 ano	1,7	11.775
1 – 5 anos	10,7	74.113
6 – 10 anos	10,1	69.957
11 – 14 anos	9,0	62.338
15 – 19 anos	10,8	74.806
Total crianças/adolescentes	42,3	292.989
População Adulta	57,7	399.656
População Total	100,0	692.645

Fonte: UPB/CBIA, 1995.

Em 1995, dos 288 mil habitantes com idade inferior a 20 anos, 50,4% eram do sexo masculino e 49,6% do sexo feminino. A comparação desses dados com os da população municipal total revelaram uma ligeira discrepância, uma vez que a maioria de sua população pertencia ao sexo feminino (48,5% para o sexo masculino e 51,5% para o sexo feminino). Comparando com os dados do DIEESE acerca da população brasileira de 1995, constata-se a ocorrência desse mesmo fato porém, ao nível nacional expressava-se num percentual menor. Ou seja, a taxa de mortalidade no sexo masculino mostra-se superior ao do sexo feminino com o aumento de idade. Os dados referentes a Duque de Caxias podem ser visualizados na Tabela III.

Tabela III

Distribuição da população infanto-juvenil, do Município de Duque de Caxias, considerando sua faixa etária e gênero.

Idade	Gênero Masculino	Gênero Feminino
0 - 3 anos	19,1	20,1
4 - 7 anos	20	19,7
8 - 11 anos	19,5	17,9
12 - 15 anos	22	21,5
16 - 19 anos	19,4	20,8

Fonte: UPB/CBIA, 1995

O Relatório de Duque de Caxias (UPB/CBIA, 1995) aponta que 34,7% da população desse município vive em situação de pobreza e miséria absoluta. As crianças e adolescentes caxienses residem em lares cujo rendimento é de 1 salário mínimo, contrastando com a média de 5,5 salários mínimos da Zona Sul carioca e do Município de Niterói, conforme indica a Tabela IV. Pelas características e particularidades do Município, pode-se afirmar que este apresenta-se como uma reunião de contrastes, sendo o principal deles o de ser uma cidade rica com um povo muito pobre.

A população que recebe os menores salários reside geralmente em embriões (habitações de um cômodo), nas favelas do município. Essa população convive diariamente com a violência, o tráfico de drogas, a ausência de documentação e com precariedade dos equipamentos e serviços sociais (assistência médica e odontológica, saneamento, educação, lazer). As áreas de manguesais são as que mais sofrem com a influência e domínio do tráfico de drogas e os problemas de saneamento e saúde pública.

Tabela IV

Correlação entre a renda familiar PER CAPITA e o percentual de crianças e adolescentes do Município de Duque de Caxias

Renda Familiar Per Capita	% de crianças e adolescentes
Até ½ SM	34,7
½ e 1 SM	29,6
1 e 2 SM	26,0
2 e 3 SM	4,4
Mais de 3 SM	5,3

Fonte: UPB/CBIA, 1995

As desigualdades econômicas, sociais e étnicas desse município ilustram-se percentualmente: 50,3% de crianças e adolescentes de etnia negra vivem com uma renda familiar PER CAPITA inferior a ½ salário mínimo e 17,3% residem em lares cuja renda familiar é superior a 2 salários mínimos. Quanto às crianças de etnia branca, 24% vivem com uma renda familiar PER CAPITA menor que ½ salário mínimo e 44,5% são possuidores de uma renda familiar PER CAPITA maior que 2 salários mínimos.

Essa desigualdade também é observada nos grupos sociais. Somente 6,2% das crianças de etnia negra vivem em lares classificados como pertencentes aos grupos sociais A, B e C, contrastando com um índice de 25,9% de crianças de etnia branca pertencentes a um desses grupos. A Tabela V é demonstrativa dessas afirmações.

É importante salientar que segundo dados do DIEESE, em 1995, época em que foram obtidos os dados do Relatório UPB/CBIA, o valor médio do salário mínimo (SM) pago aos trabalhadores, esteve em torno de R\$ 107,14 enquanto o valor do salário mínimo necessário a sobrevivência familiar deveria exceder os R\$ 700,00.

Tabela V

Percentual infanto-juvenil, correlacionando a cor declarada e a renda familiar PER CAPITA

Cor declarada	Renda Familiar PER CAPITA	
	Menor que ½ SM	Maior que 2 SM
Branca	24	44,5
Parda/Mulata	21,1	33
Negra	50,3	17,3
Outras	4,6	5,2

Fonte: UPB/CBIA, 1995

O relatório UPB/CBIA (1995) assinala que 75% das famílias do Município de Duque de Caxias, caracterizam-se pela presença dos dois gêneros em sua composição. Do percentual total, cabe ao gênero masculino a chefia de 73,6% dos lares. O gênero feminino responsabiliza-se pelo sustento de 21,2% das unidades familiares, sendo que em 17,2% dos casos não há a presença masculina em casa nem para assumir a condição de companheiro.

No universo familiar sob a responsabilidade única e exclusiva do gênero feminino, 21,2% das crianças tem idade igual ou inferior a 5 anos e 45,4% tem até 10 anos de idade. Esse percentual demonstra o quanto torna-se necessário o apoio estrutural, em termos de Educação Infantil para a efetivação do cuidado e da educação das crianças desse município. A maior parte dessas mulheres não têm como pagar alguém para cuidar de sua prole e se não quiserem deixar seus filhos entregues à própria sorte, tornam-se impedidas de ingressar no mercado de trabalho. Vivendo com seus filhos sob a égide da pobreza e da miséria absoluta, essas famílias engrossam ainda mais o enorme contingente de excluídos sociais.

Tabela VI

Tipos de famílias encontradas no Município de Duque de Caxias

Tipo de família	%
Família nuclear, composta de casal com filhos, sem outros, com chefia masculina	59,0
Família nuclear, composta de casal com filhos, com outros, com chefia masculina	12,0
Família nuclear, de casal com filhos, (com e sem outros), com chefia feminina	4,0
Família monoparental, com filhos (com e sem outros), cuja chefia é masculina	2,6
Família monoparental, com filhos, sem outros, cuja chefia é feminina	11,2
Família monoparental, com filhos, com outros, cuja chefia é feminina	6,0
Casal sem filhos	0,4
Chefe homem, sem conjunto	0,1
Outros tipos de família	4,7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do relatório UPB/CBIA, 1995

No Município de Duque de Caxias as famílias mais pobres são justamente as chefiadas por mulheres, que vivem com seus filhos e outros parentes. Do quantitativo total, 46,2% dessas famílias vivem com uma renda familiar PER CAPITA inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo e a grande maioria de crianças e adolescentes do município (64,3%) habitam em lares cuja renda familiar situa-se abaixo de 1 salário mínimo. Em Duque de Caxias há também um maior número de crianças e adolescentes negros, em famílias onde a mulher vive só com seus filhos, evidenciando a que a exclusão social das famílias negras é maior que a das outras etnias.

A associação das condições financeiras familiares precárias aos dados de mortalidade infantil disponíveis no Município de Duque de Caxias denunciam que é justamente a faixa etária de 0 a 4 anos a que apresenta o maior número absoluto de óbitos, sendo uma preocupação constante resolver essa situação. Essa faixa etária também é a mais acometida de doenças infecto-parasitárias e respiratórias, requerendo um gasto com

medicação com o qual essas famílias não podem arcar. Essas crianças recebem atendimentos num dos 17 hospitais existentes no município (a rede é composta por 1 hospital estadual, 3 hospitais municipais e 13 contratados).

Uma preocupação que marca o Município de Duque de Caxias é manter as crianças em atividades para que as mesmas fiquem afastadas das ruas. A rua é percebida como um espaço perigoso, onde as crianças podem aprender e/ou praticar ações indevidas. Uma das medidas profiláticas adotadas é ocupar o tempo ocioso das crianças com atividades de reforço escolar em horário contrário ao da escola, a fim de minimizar o risco de cooptação pelo tráfico que vem iniciando-se cada dia mais precocemente. Essa estratégia foi observada em algumas instituições visitadas.

O Município de Duque de Caxias apresenta um índice de violência urbana muito alto. Nos últimos anos ocorreram várias chacinas e outras formas de violências. A população de crianças e adolescentes foi a que mais sofreu suas conseqüências. Se considerarmos que esses dados referem-se apenas aos casos registrados, pode-se imaginar que na realidade os índices são bem maiores que os apontados nas estatísticas oficiais. Portanto, procedem as preocupações com respeito a salvaguardar a vida das crianças e adolescentes do município, através de atividades que as impeçam de um contato mais próximo com as situações de violência.

Nesse município já encontra-se organizado e em funcionamento o CMDCA (Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente), criado pela Lei N. 1066 de 19 de agosto de 1991, além de outras entidades e instituições de cunho social, como o MUB e o SEPE. A Diocese de Duque de Caxias participa ativamente na luta pela inversão dos graves índices sociais do município e a Secretaria Municipal de Ação Social (SMAS) está integrada ao Conselho Municipal de Assistência Social. Enfrentando inúmeras carências sociais e recebendo recursos e verbas do Governo Federal, a SMAS presta vários serviços assistenciais à população de Duque de Caxias, tais como: centros de atendimento a meninos de rua, programas de ajuda a idosos, deficientes e convênios com creches e escolas comunitárias.

O Município de Duque de Caxias apresenta uma listagem oficial onde registram-se a presença de 10 Entidades Governamentais e 30 Entidades Não-Governamentais. As Entidades Governamentais destinam-se a atender crianças e adolescentes. As Não-Governamentais ampliam o atendimento também para adultos e mulheres idosas, ampliando sua ação cidadã para a população menos favorecida do município. Sabe-se que o número real de Entidades Não-Governamentais é superior ao listado. Apesar das designações legais obrigarem o procedimento de inscrição das Entidades junto aos Conselhos Municipal e Tutelar, esta ação ainda não se efetivou completamente na prática.

Com relação aos dados referentes à educação e à instrução oferecidos nesse município, pode-se afirmar que nos últimos anos os índices melhoraram consideravelmente, havendo redução na taxa de analfabetismo. A população de Duque de Caxias apresenta uma taxa de analfabetismo de 10,4%, sendo particularmente alta entre crianças de 6 e 7 anos de idade (39,1%) que nunca frequentaram as salas de alfabetização. Este fato não é característica exclusiva de Duque de Caxias, denotando a existência de dificuldades das crianças das classes populares em acessar o Ensino Fundamental. A Tabela VII apresenta dados referentes ao analfabetismo das crianças e adolescentes desse município, distribuídos por gênero e idade.

Anualmente, um número muito expressivo de crianças caxienses não conseguem ingressar no Ensino Fundamental, na idade esperada. Isso é motivado por questões como falta de vagas e unidades escolares próximas às suas residências, inviabilizando a apropriação do mínimo de conhecimento as crianças excluídas da rede pública de ensino. A maioria das que conseguem ingressar, o fazem diretamente na 1ª série ou nas classes de alfabetização sem terem tido resguardados o direito de acesso e permanência na Educação Infantil (creche e pré-escola). A escassez de oferta de vagas no ensino e, em particular, na Educação Infantil pública ou não, torna-se mais uma dificuldade a ser enfrentada por uma população já tão aquinhoadada de carências.

Tabela VII

Percentual de crianças e adolescentes do Município de Duque de Caxias, que não sabem ler nem escrever, distribuídos por gênero e idade

Idade	Gênero	
	Masculino	Feminino
6 - 7 anos	38,3	39,9
8 - 9 anos	16,5	17,2
10 - 11 anos	6,3	3,3
12 - 13 anos	8,0	2,7
14 - 15 anos	4,8	5,0
16 - 17 anos	4,3	1,8
18 - 19 anos	6,4	3,1

Fonte: UPB/CBIA, 1995

Na Prefeitura de Duque de Caxias encontram-se funcionando 05 creches e 87 escolas, das quais somente 28 apresentam turmas de Educação Infantil. As unidades escolares distribuem-se irregularmente entre os quatro distritos, sendo muitas consideradas de acesso difícil ou difícilíssimo. A Secretaria Municipal de Educação considera de difícil acesso as unidades onde o ônibus não passa perto e de difícilíssimo acesso quando o local é íngreme. Todas as pré-escolas do 4º Distrito e a maioria das do 3º Distrito se inserem na categoria difícilíssimo acesso. O 1º e o 3º Distritos concentram o maior número de unidades públicas e turmas de Educação Infantil (51 das 61 turmas existentes no município). O Governo Federal não oferece esse serviço no município e o Governo Estadual supriu 326 matrículas em 1999 (INEP – Censo Escolar, 1999).

Na Tabela VIII pode-se notar que no Município de Duque de Caxias mais de 80% das crianças entre 0 e 5 anos e 75% das crianças entre 0 e 6 anos não recebem atendimento em Educação Infantil. Isso vem demonstrar a necessidade urgente de investimento nessa área, uma vez que o município detém em torno de 99.000 crianças com idade entre 0 e 6 anos.

Preocupante também, é observar o enorme percentual de crianças de 0 a 2 anos que encontram-se completamente desassistidas no que tange ao atendimento em creches. As crianças com idade inferior a 2 anos não podem ser atendidas pelas creches da Prefeitura, já que a rede municipal não detém infra-estrutura para prestar esse tipo de serviço.

O não atendimento também estende-se à rede comunitária, onde são poucas as Instituições prestadoras desse serviço. O maior empecilho ao atendimento da população infantil de 0 a 2 anos, pela rede comunitária, relaciona-se aos altos custos que cada criança dessa faixa etária representa quando comparado ao de uma criança em idade posterior (segundo relato obtido nas entrevistas, o gasto com uma criança de berçário pode chegar a quatro vezes mais que o valor gasto com uma criança de quatro anos). Essa situação acaba tornando inviável a criação de berçários e turmas de 1 a 2 anos na rede comunitária e vem ocasionando o fechamento desse serviço nas poucas Instituições que o faziam.

Observa-se em termos nacionais, a mesma situação relativa ao menor número de equipamentos voltados para as crianças de 0 a 3 anos (IBGE/PPV96/97). Indicando que ainda sofremos uma expressiva e grave falta de oferta de Educação Infantil direcionada para essa faixa etária.

O número de vagas oferecido pela rede pública vem suprir a apenas 1,7% do total da população. Isso evidencia a insuficiência de serviços gratuitos em Educação Infantil no município, o que impossibilita que as famílias mais pobres tenham a oportunidade de acesso a esse tipo de atendimento. Conforme assinala o IBGE, PPV 96/97, as chances das crianças de lares mais abastados estarem na creche ou pré-escola são muito superiores a das crianças mais pobres, no caso das crianças de 0 a 3 anos. O mesmo sendo evidenciado para as crianças de 4 a 6 anos. No que se refere à cor, o acesso de crianças brancas à educação infantil mostrou-se maior que o de outras origens étnicas, configurando-se um contexto onde a discriminação está presente. A etnia, assim como gênero, é uma fonte para dar significado às relações de poder e ao processo histórico como um todo e que estão presentes na possibilidade de acesso à Educação Infantil. Esse dado, confirma os resultados expressos em outras pesquisas realizadas na área (IBGE, PPV 96/97) e são evidenciados através das tabela VIII E IX.

Tabela VIII

Percentual de Crianças de 0 a 5 anos, que freqüentam ou não as unidades de Educação Infantil, por grupo social

Grupo Social	Freqüenta	Não Freqüenta
A e B	5,5	94,5
C	24,5	75,5
D	20,5	79,5
E	18,3	81,7

Fonte: UPB/CBIA, 1995

Tabela IX

Percentual de Crianças de 0 a 5 anos, que freqüentam ou não as unidades de Educação Infantil, por grupo étnico

Cor declarada	Freqüenta	Não Freqüenta
Branca	45,3	54,7
Parda/Mulata	43,8	56,2
Negra	6,3	93,8
Outras	4,7	95,3

Fonte: UPB/CBIA, 1995

Das crianças que freqüentavam o atendimento em Educação Infantil, a maioria era proveniente de lares compostos de casal, com filhos, sem outros (famílias nucleares). Somente 12,3% das crianças eram oriundas de lares onde a chefia da família era exercida pelo gênero feminino, que vivia com seus filhos, sem um cônjuge.

Comparando-se as famílias que apresentam crianças freqüentando a Educação Infantil, com aquelas que não freqüentam, pode-se observar que as crianças cujos lares são chefiados pelo sexo feminino estão mais distantes do acesso a esse atendimento, conforme

demonstra a Tabela X. É justamente esses lares, que mais estariam necessitados dos atendimentos em Educação Infantil, a fim de possibilitar que essas mães pudessem procurar fontes de recursos para seu sustento e o de seus filhos.

Somado a isso, há o agravante da população atendida restringir-se às unidades do 1º Distrito, que detêm mais de 50% do atendimento. Os Distritos mais afastados, onde reside a população mais pobre, encontram-se pouco assistidos. No 2º Distrito localizam-se apenas 5% do atendimento.

Tabela X

Percentual de crianças freqüentando ou não as unidades de Educação Infantil, considerando-se o tipo de estrutura familiar

Tipo de Estrutura Familiar Declarada	Freqüenta	Não Freqüenta
Família nuclear, com filhos, sem outros	60,5	39,5
Família nuclear, com filhos, com outros	14,1	85,9
Família monoparental, com chefia feminina, sem conjunto, com outros	4,4	95,6
Família monoparental, com chefia feminina, sem conjunto, sem outros	12,3	87,7

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do relatório UPB/CBIA,1995

Observa-se também, através da Tabela XI, a variação acerca do número de crianças que freqüentam ou não os atendimentos em Educação Infantil. Pode-se notar, que o número de crianças freqüentando a Educação Infantil aumenta à medida que também aumenta a faixa etária. Ou seja, não há igualdade de condições para o acesso às vagas, uma vez que discrimina-se as crianças mais novas. Esse dado também apresenta o preconceito que permeia as relações de gênero, ao delegar que as crianças menores devem ficar sob a responsabilidade de suas mães, mesmo que em condições precárias. Embora não seja dito, o fato das unidades públicas não propiciarem o atendimento a faixa etária das crianças mais novas dá margens ao surgimento desse tipo de análise.

Tabela XI

Percentual de crianças até 6 anos freqüentadoras e não freqüentadoras de estabelecimentos que prestam atendimentos em Educação Infantil, no Município de Duque de Caxias, apresentadas por idade e tipo de estabelecimento

Idade	Freqüentadoras			Não freqüentadoras
	Creche	Maternal	Pré-Escolar	
Até 1 ano	-	1,2	-	98,8
1 ano	2,0	-	-	98,0
2 anos	3,9	1,0	-	95,1
3 anos	9,2	8,6	-	82,2
4 anos	1,7	6,5	25,1	66,7
5 anos	8,3	6,4	41,1	44,2
6 anos	-	-	54,2	45,8

Fonte: UPB/CBIA, 1995

Em Duque de Caxias, as crianças que recebem o atendimento em Educação Infantil fazem-no predominantemente em estabelecimentos particulares, detentores de 72,1% desse atendimento. O número de creches municipais somado às creches comunitárias conveniadas, as de tipo creche/abrigo, as de tipo creche/escola e as não possuidoras de órgão mantenedor, oferecem um número de vagas insuficiente para atender às demandas da população. Isso torna praticamente obrigatório que se pague para se obter a concretização desse direito. Porém, como nem todas as famílias possuem condições financeiras para tal, geram-se diferenças nas possibilidades de acesso à Educação Infantil. Novamente, são as crianças das classes populares as que mais sofrem com essa exclusão. A razão econômica pesa mais para as famílias que têm menos recursos financeiros. Com isso, desde a Educação Infantil cria-se um círculo vicioso, que só irá agravar-se com os anos: os filhos das classes populares sendo alijados da educação desde uma idade muito precoce e, aqueles que freqüentam as unidades públicas não apresentando as mesmas igualdades de condições para acessar os conhecimentos quanto os filhos de famílias com maiores recursos financeiros. A distância entre as residências e as unidades de Educação Infantil, o

medo de não ser atendido devido a falta de vagas, a precariedade do serviço e outros motivos agregam-se, fazendo com que as classes populares recorram a esse serviço em situações limites, após terem-se esgotados as alternativas. A Tabela XII demonstra o percentual de crianças atendidas por tipo de serviço oferecido.

Tabela XII

Percentual de crianças até 5 anos, que freqüentam a Educação Infantil, por tipo de atendimento

Tipo de atendimento	%
Pública	14,9
Privada	72,1
Comunitária/Outras	13,0

Fonte: UPB/CBIA, 1995.

Outros motivos são alegados para explicar porque um número tão significativo de crianças do Município de Duque de Caxias, com idade entre 0 e 6 anos ainda permaneçam sem freqüentar a Educação Infantil. Conforme observado na Tabela XIII, um percentual bastante expressivo de crianças com idade inferior a 6 anos permanece sob os cuidados maternos ou de familiares. A análise isolada desse fato pode sugerir que muitas famílias ainda não reconhecem a Educação Infantil como um direito da criança que trará benefícios essenciais a seu futuro. Pode sugerir também, o quanto historicamente encontra-se enraizado na população desse município o ideal da mulher-mãe como a responsável exclusiva pela educação e cuidado de suas crianças. Pode ainda apontar que a internalização desse papel encontra-se bastante presente na subjetividade feminina da mulher caxiense. E a não assunção desta responsabilidade somente é admissível quando por razões econômicas extremas, essas mulheres são obrigadas a ingressar no mercado de trabalho.

Porém, deve-se igualmente considerar outras questões. Quando observa-se nesse município um percentual tão expressivo de mães incumbindo-se do cuidado das crianças

pequenas, não deveria-se indagar: qual é o grau real de importância que tem sido dado à Educação Infantil pelo Estado e pela sociedade? E também: que grau de esclarecimento as mulheres das classes populares estão tendo para mudar o enfoque assistencialista existente nesse tipo de atendimento, transformando-o em direito a ser exigido? Mais ainda, qual é o poder de pressão dessas famílias para exigir vagas nas creches públicas existentes ou a construção de novas unidades? Será que só lhes resta resignarem-se com essa situação, já que são incapazes de alterar sua condição de excluídos? Essas mulheres são oriundas de grupos sociais menos favorecidos e portanto mais necessitadas de uma fonte de rendimentos, mas sequer podem cogitar a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho. Será que não tendo condições financeiras de enviar seus filhos para creches particulares, as mulheres das classes populares sabem do direito dos mesmos de terem acesso a uma Educação Infantil pública e gratuita, oferecida pela Prefeitura? E que não encontrando vagas nas unidades públicas, devem reivindicá-las? Será que essas famílias historicamente tão esquecidas pelo Poder Público sabem que têm direitos a serem reivindicados? Será que sabem como agir para que essa reivindicação se proceda? Será que ainda acreditam que suas reivindicações serão atendidas?

Tabela XIII

Motivos alegados para a não freqüência à Educação Infantil

Motivo alegado	Percentual
Fica sob a responsabilidade da mãe	51,7
Fica com parentes	14,0
Falta de locais (Creches/Pré-Escolas)	11,3
Não pode pagar...	8,0
Outros	15,0

Fonte: UPB/CBIA, 1995.

A precariedade de equipamentos sociais adequados para colocar os filhos, a falta de vagas no sistema municipal, a exigência de que as mães estejam trabalhando para ter prioridade na aquisição de vagas são alguns dos fatores que coadunam-se para impedir que muitas mulheres caxienses, provenientes das classes populares, possam procurar um trabalho, mesmo que informalmente e com isso aumentar sua renda PER CAPITA mensal.

É bom ressaltar, que 71,4% das famílias cuja renda situa-se até $\frac{1}{2}$ salário mínimo, alegam razões econômicas para explicar a não freqüência de seus filhos aos atendimentos em Educação Infantil. Muitas mulheres que compõem essas famílias, desenvolvem o trabalho de diarista e/ou faxineira, apresentando pouca ou nenhuma habilitação profissional. A tabela XIV retrata essa afirmação.

Tabela XIV

Percentual de Crianças entre 0 e 5 anos, que não freqüentam as unidades de Educação Infantil, por renda familiar PER CAPITA

Renda Familiar PER CAPITA	Motivo Alegado para a Não Freqüência	
	Falta Creche	Não pode Pagar
Até $\frac{1}{2}$ SM	-	71,4
Entre $\frac{1}{2}$ e 1 SM	26,6	17,7
Entre 1 e 2 SM	6,4	13,3
Mais que 2 SM	-	-

Fonte: UPB/CBIA, 1995.

As dificuldades econômicas fazem com que as mães trabalhadoras apresentem uma necessidade imperiosa de deixar suas crianças em qualquer espaços que as aceite. Mas o número de vagas ofertadas é insuficiente para contemplar a demanda das classes populares. Apesar da expansão dos atendimentos públicos, o acesso ainda deixa muito a desejar no Município de Duque de Caxias, principalmente se considerarmos que as crianças das classes populares estão tendo oportunidades muito menores de ter acesso a esse direito, do que as de nível sócio-econômico mais elevado. Nesse município, o atendimento à criança de 0 a 6 anos é tão insuficiente que obriga a Sociedade Civil a assumir o dever que é da Prefeitura. O número de entidades não governamentais, religiosas em sua maioria, atendendo à crianças de 0 a 6 anos já aproxima-se do número de vagas oferecidos pelo Poder Público Municipal. À medida que o Poder Público municipal não atende as demandas por creche, acaba impossibilitando a formação do cidadão. A exclusão que ocorre na Educação Infantil é apenas uma das faces de uma exclusão maior – a exclusão social. Quando tratada como mercadoria que poucos podem comprar, esse direito

constitucional passa a ser um privilégio de poucos. Enquanto isso, a grande maioria fica excluída de sua cidadania.

Dessa forma, pode-se inferir que nesse município a igualdade educacional ainda está longe de se tornar um fato consumado e que o acesso à Educação Infantil parece ser um direito concedido majoritariamente às famílias cuja faixa de renda seja maior, de determinados grupos sociais e de uma etnia específica. Ou seja, a Educação Infantil no Município de Duque de Caxias está transversalizada por oposições de classe, étnicas, de gênero,... com interesses muitas vezes contrapostos. Se essas afirmações são corretas, o que resta às famílias menos favorecidas? Para que buscar um atendimento que a rigor não vem colocando-se como espaço de pertencimento para essas famílias. O que significa para elas as instituições de Educação Infantil? A pouca escolaridade das famílias das classes populares, entre outros aspectos, estará interferindo na concepção construída acerca da importância do atendimento pré-escolar?

Pelo exposto, pode-se inferir que o Município de Duque de Caxias apresenta uma enorme distância com relação à meta do Plano Nacional de Educação/1997, que prevê atingir 50% do atendimento para esta faixa etária, no prazo de cinco anos, ou seja, até 2002. Essas evidências tornam urgente a necessidade de analisar o sistema educacional e se elaborar políticas públicas para a educação de 0 a 6 anos desse município.

O ATENDIMENTO PRÉ-ESCOLAR COMUNITÁRIO NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

dificuldades e soluções encontradas

A necessidade de ampliar estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil, conforme explicitado nos Simpósios sobre Educação Infantil na América Latina, permitindo conhecer os programas e projetos que vêm sendo implementados nessa área, foi o que instigou a investigação das Instituições do Município de Duque de Caxias. Instâncias privilegiadas de contradição social, estas instituições evidenciam a necessidade de se compreender o processo de construção de sua prática social. Considera-se que, como essas instituições constituem a oportunidade de atendimento ao qual as classes populares tem acesso, torna-se imperativo investigar como esse trabalho vem ocorrendo e que aspectos necessitam de maior investimento.

V.1 - METODOLOGIA

A metodologia empregada privilegiou a análise dos dados obtidos durante o período compreendido entre outubro de 1998 e setembro de 1999.

1ª parte: O mapeamento

A inserção no campo empírico deu-se, inicialmente, através do mapeamento das instituições que prestavam atendimento às crianças de 0 a 6 anos em Duque de Caxias. O mapeamento realizou-se entre os meses de outubro de 1998 a fevereiro de 1999. Seu objetivo era circunscrever o objeto de pesquisa e nortear a escolha das Instituições que participariam da 2ª parte da pesquisa.

Para tal, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas em organizações governamentais (SMAS de Duque de Caxias, SME de Duque de Caxias, DEMEC) e não governamentais¹ (Fundação Fé e Alegria, ASPAS de Duque de Caxias, Lar Fabiano de Cristo, Universidade Popular da Baixada). Recorreu-se também a fontes documentais (documentos conservados nas instituições e entidades visitadas; relatórios, pareceres, leis,...). Esses procedimentos proporcionaram uma melhor compreensão da realidade existente no Município de Duque de Caxias e orientaram a seleção posterior das instituições que seriam pesquisadas.

Inicialmente, o nome de trinta e três entidades constavam nas listagens institucionais, como prestadoras de atendimentos às crianças de 0 a 6 anos do Município de Duque de Caxias. Através das entrevistas iniciais realizadas nas Instituições que compuseram a primeira parte deste estudo, conheceu-se um pouco da história de algumas delas, as mudanças ocorridas, propostas de trabalho,... Nesse momento, descobriu-se que algumas entidades não ofereciam mais o atendimento, deixariam de fazê-lo ou iriam diminuí-lo devido a dificuldades financeiras.

Não houve uma preocupação com a sistematização dos dados obtidos na 1ª parte da pesquisa, dado o objetivo que caracterizava essa etapa: Buscar subsídios para a realização da 2ª parte. Após as informações iniciais, formulou-se como objetivo geral: Investigar o atendimento em Educação Infantil oferecido por cinco Instituições do Município de Duque de Caxias, observando-se suas dificuldades e as soluções encontradas.

A responsabilidade pela Educação Infantil no âmbito municipal está claramente definida pela LDBEN e reiterada pela Emenda 14. Ao iniciar a 1ª etapa da pesquisa, pude observar que a SME (Secretaria Municipal de Educação) de Duque de Caxias ainda não havia se estruturado para assumir essa responsabilidade. O término do prazo fixado pelo artigo 89, das Disposições Transitórias da LDBEN, definia que: *“As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.”* Desta forma, a SME de Duque de Caxias deveria até 20 de dezembro de 1999, estar integrando todas as instituições de Educação

¹ Caracterizamos como instituições não-governamentais aquelas sem fins lucrativos. Sejam elas assistenciais, filantrópicas, de cunho religioso,....

Infantil ao seu respectivo sistema de ensino, inclusive a rede privada. Não por opção, mas por definição legal e em resposta às necessidades e direitos das crianças brasileiras de 0 a 6 anos. Contudo, até o término da pesquisa, nada havia se modificado com relação às instituições nem havia nenhum movimento nesse sentido. Nos contatos realizados nas diferentes instituições, 4 delas não vislumbravam qualquer possibilidade de alterações na condição de entidades lotadas na SMAS e uma já havia sido incorporada à rede pública, encontrando-se inserida na SME.

2ª parte: O Estudo de Cinco Casos

As Instituições foram selecionadas através da consideração dos seguintes critérios:

- a- Compatibilidade do atendimento prestado com os objetivos do trabalho;
- b- Interesse da Instituição em participar da pesquisa;
- c- Diversificação das Instituições a fim de detectar múltiplos recortes, buscando-se obter a presença de casos típicos e, casos extremos, contrastando-os entre si.

Acreditou-se que dessa forma, os resultados obtidos seriam representativos dessa população. A partir daí, partiu-se para a coleta de dados nas Instituições.

Todas as Instituições pesquisadas localizam-se no 1º Distrito de Duque de Caxias, em diferentes bairros do município. Face às múltiplas facetas do real, empregou-se uma gama diversificada de procedimentos e recursos visando apreender as atividades cotidianas dos atores sociais envolvidos. Destacam-se: a participação em reuniões e festividades desenvolvidas pelas instituições; a observação participante nas atividades formais e informais realizadas por educadores e crianças; o registro das observações em diário de campo; o registro das respostas obtidas nas entrevistas semi-estruturadas e a leitura de documentos internos que orientam o trabalho desenvolvido e dos registros existentes na Instituição. As entrevistas foram aplicadas de forma individual e/ou grupal (dependendo da disponibilidade dos educadores), onde abordou-se aspectos referentes ao trabalho desenvolvido e a memória que relacionava o tempo atual com o passado mais remoto da Instituição. Acompanhou-se também, a participação dos educadores em grupo de discussão temática e/ou reuniões institucionais (quando ocorriam nos dias de observação). A análise dos dados considerou não

apenas o discurso, mas o significado e o fundamento das ações dos atores envolvidos na pesquisa.

Tais procedimentos realizaram-se durante 60 encontros (12 em cada Instituição), abarcando períodos parciais (manhã ou tarde) ou integrais. Os dias de observação foram marcados previamente, de acordo com a disponibilidade de cada instituição e da pesquisadora. Foram entrevistados professores, auxiliares, estimuladores (ou designação similar para o desempenho da mesma função) e a direção. Os demais técnicos eram contatados quando havia possibilidade do encontro com os mesmos.

Todas as entrevistas foram realizadas nas Instituições pesquisadas. Por motivos diversos, algumas entrevistas não puderam ser realizadas. Dessa forma, não foi possível entrevistar a todos os profissionais que trabalhavam em cada uma das instituições, conforme era a intenção inicial.

As informações foram coletadas verbalmente, sem uso de gravador. Garantiu-se a não-identificação dos entrevistados ou das Instituições. Houve o cuidado de assegurar o perfeito entendimento das questões formuladas, a fim de se obter o maior número possível de informações acerca do tema estudado.

Nas atividades desenvolvidas entre os educadores e as crianças, priorizou-se a observação do tipo e da natureza do diálogo estabelecido na díade e no grupo; as formas de comunicação grupal; a qualidade interativa do educador com as crianças; a flexibilidade na atuação do educador e a interpretação dada pelo educador para a atuação das crianças.

Foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturada a ser utilizado com os educadores. Observou-se: o sexo dos (as) entrevistados (as); o tempo em que trabalhavam nas Instituições; a experiência profissional anterior com crianças; em que medida isso influenciava sua prática; a formação acadêmica; a importância dada à criatividade; se o(a) educador(a) considerava-se criativo(a); se o(a) educador(a) considerava criativa às crianças com as quais trabalhava; quais as principais dificuldades enfrentadas em seu cotidiano de trabalho; de que maneira eram solucionadas; propostas que poderiam ser empregadas para superar as dificuldades encontradas; mudanças observadas na Instituição desde sua criação.

As respostas foram colhidas durante o expediente, em momentos que os educadores estivessem disponíveis para respondê-las.

A análise dos documentos serviu ao conhecimento do projeto político-pedagógico de cada instituição investigada, bem como completou e esclareceu as informações obtidas durante as observações e entrevistas. Além de documentos escritos, observou-se também fotografias retratando a história das instituições.

Todas as instituições foram analisadas pelos mesmos instrumentos, havendo variações referentes ao número de profissionais que se disponibilizaram a participar das entrevistas e das atividades observadas. Contudo, acredita-se que essa variação não comprometeu a análise dos resultados. Foram entrevistados 47 educadores (06 da Instituição A, 10 da Instituição B, 03 da Instituição C, 24 da Instituição D e 4 da Instituição E).

Quanto ao referencial teórico, o mesmo foi construído a partir da defesa acerca da importância do contexto socio-histórico-cultural nas propostas desenvolvidas pelas instituições comunitárias. Assim, foram utilizados autores que trataram da exclusão social a que estão submetidas as classes populares, do caráter dual da educação voltado para diferentes classes sociais, das críticas a abordagem da privação cultural e aos programas de caráter compensatório na pré-escola, do âmbito comunitário e da cultura de origem das crianças (vinculada às relações de classe, gênero, etnia e idade).

V.2 - CONTANDO CONTOS QUE NÃO SÃO DE FADAS: AS CINCO INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

A partir de agora, inicia-se a análise das cinco Instituições que prestam atendimento a crianças de 0 a 6 anos do Município de Duque de Caxias, para conhecer suas dificuldades e as soluções encontradas por cada uma delas em seu cotidiano de trabalho. Para garantir o sigilo sobre a identidade das instituições investigadas, nomeou-se as instituições pelas letras do alfabeto (A, B, C, D e E). A adoção dessas letras não apresenta nenhuma intenção de classificá-las sob o aspecto qualitativo.

A Instituição A

A **Instituição A** foi a primeira Entidade² pesquisada. Esta Instituição funciona há quarenta anos, dos quais trinta e oito voltados ao atendimento infantil. Seus dados foram coletados durante a 1ª e a 3ª semana de Maio de 1999. Foram entrevistados seis profissionais: um diretor, uma orientadora técnica, uma monitora, duas recreadoras e uma auxiliar geral.

O contato inicial com a Instituição A ocorreu em 1998 durante a primeira parte da pesquisa. Neste contato, a Equipe Técnica mostrou-se receptiva à proposta de trabalho a ser desenvolvida, forneceu informações iniciais e complementou dados do mapeamento, orientando contatos e instituições que não estavam compondo a listagem elaborada.

Na ocasião das observações, o funcionamento da Instituição ocorria num prédio próprio, amplo, com diversas salas e espaços externos cobertos e descobertos para a realização de atividades.³ Nesse local trabalhavam trinta e oito funcionários entre monitores, recreadores, auxiliares, médico, odontólogo e diretores de áreas, além de diversos voluntários que trabalhavam sem remuneração.

A crise econômica atingiu o trabalho desenvolvido pela Instituição A. Esta crise derivou-se sobretudo das medidas do Governo Federal que desobrigou o desconto na folha de pagamento dos sócios, ocasionando a redução da receita financeira. Aliado a isto somou-se a demora da Prefeitura em fazer o repasse de verbas e a mudança de exigências das seguradoras, fixando novos percentuais de recursos destinados para obras sociais. Em consequência, houve a extinção do berçário e de uma classe de recreação destinada a crianças de um a dois anos de idade, a dispensa de doze funcionários e a reformulação do planejamento, adequando-o a nova realidade.

A extinção do berçário deveu-se a seu custo elevado (quatro vezes superior aos das turmas de recreação, segundo os dados coletados). Essa extinção é considerada um fato

² É como são denominadas as Instituições que pertencem a SMAS do Município de Duque de Caxias.

³ A Instituição transferiu-se para outro bairro do município. O prédio atual apresenta características distintas das obtidas durante as observações.

preocupante, uma vez que as crianças que ficaram sem atendimento são oriundas de famílias de situação social muito precária. Aliado a este fato, a Instituição A era uma das poucas instituições do Município de Duque de Caxias que prestava atendimento integral, em Educação Infantil, para crianças da faixa etária de 0 a 2 anos. Afirma-se que as crianças que freqüentavam o berçário não terão outro local para receber esse atendimento já que a Prefeitura não dispõem de unidades voltadas para a faixa etária de 0 a 2 anos.

Quando a Instituição A foi criada, as comunidades localizadas ao seu redor encontravam-se em situação de extrema pobreza. Ao longo dos anos, a população mais pobre foi interiorizando-se e deslocando-se para os bairros mais afastados do Município. Este fato originou a proposta de mudança para as proximidades do Jardim Gramacho, concretizada após a realização das observações.

A mudança de endereço da Instituição objetivava melhorar o atendimento prestados aos co-participantes⁴, em sua maioria moradores das comunidades do Rato Molhado, Dique I, Dique II, Nova Jerusalém e Paraopeba, locais de grande contingente da população de baixa renda do Município de Duque de Caxias. A mudança também ocorreu devido a crise econômica que inviabilizou o conserto e a manutenção do ônibus da Instituição, fazendo com que aproximadamente 50% das crianças não estivessem freqüentando os atendimentos. As famílias atendidas pela Instituição A são bastante pobres, não possuindo condições financeiras para arcar com a despesa do transporte (serão no mínimo duas passagens por dia) e não havia outros mecanismos que facilitassem o acesso a Instituição.

Oficialmente cento e oitenta e seis crianças estavam registradas na Instituição A e cem crianças e adolescentes eram atendidos em cada um dos dois pólos de parceria existentes no Município de Duque de Caxias. Ao realizar-se as observações, oitenta e duas crianças freqüentavam a Instituição. Quando o ônibus funcionava este número era superior a cento e cinquenta. Segundo relatos, havia um grande contingente de famílias aguardando a abertura

⁴ A Instituição A denomina por co-participante a pessoa que participa em conjunto com a equipe interprofissional definindo, decidindo e agindo em prol da sua promoção integral. O termo provém de co-participar, de participação ativa com os subprogramas necessários a promoção. Esta designação foi alterando-se ao longo do trabalho desenvolvido. Inicialmente as famílias eram chamadas de "assistidas", mas o termo foi considerado pejorativo pelos técnicos. Alterou-se para a nomenclatura da saúde - "usuários" que também não os satisfiz. Posteriormente, adotaram o termo "clientes" e por fim "co-participante". O termo atualmente utilizado é considerado mais adequado por ser o planejamento realizado junto com a família, além de não rotular negativamente as pessoas que participam da promoção integral.

de novas vagas. Este número era próximo ao dobro de famílias atendidas. A demanda de atendimento é grande na região. A Equipe apresentava-se preocupada em garantir a qualidade e a quantidade do serviço prestado, adequando seu funcionamento às possibilidades existentes.

O trabalho desenvolvido pela Instituição A compõe-se de um conjunto de atividades e procedimentos ordenados, que visam promover integralmente às famílias co-participantes. Tal processo desdobra-se em cinco subprocessos, onde desde o primeiro contato define-se metas, prazos, programas e atividades de saúde inerentes a cada subprograma. Os subprocessos são:

- Seleção de co-participantes;
- Definição de metas, prazos e programas;
- Inserção nos programas e subprogramas;
- Acompanhamento do plano de qualidade de vida (estratégias de atuação buscando alternativas que minimizem ou superem as causas geradoras de seus problemas);
- Desligamento da família.

Segundo relatos, no final da década de 70 o Conselho Federal de Educação (CFE) caracterizou a estrutura assistencial da Instituição A, desobrigando-a da necessidade de trabalhar com professores. A consequência foi a perda do caráter pedagógico inicial e da estrutura escolar. Até aquela época, todos os profissionais contratados eram professores e aqueles que não possuíam a habilitação pré-escolar haviam cursado o adicional. Após a medida do CFE ocorreu a demissão de muitas professoras. As poucas que ficaram tiveram a carteira assinada como monitoras, recreadoras, educadoras,... havendo o rebaixamento de salário por não ser necessário uma habilitação maior para exercer o cargo. Esta situação perpetua-se até os dias de hoje, não havendo funcionários contratados dentro de suas especialidades. O atendimento prestado foi inserido no setor denominado de “*sócio-educativo em meio aberto*”.

A orientação técnica foi considerada desnecessária. Dispensou-se a presença do pedagogo e a orientação pedagógica. A visão educacional ficou muito distante da atualmente empregada. Segundo relatos, poucos profissionais de Educação continuaram a trabalhar na

Instituição. Como a Instituição A não era escola, tornou-se comum a presença de pessoal não qualificado desenvolvendo as atividades. Desobrigada do registro na Secretaria de Educação, a Instituição A passou a integrar as Entidades registradas na Secretaria Municipal de Ação Social de Duque de Caxias.⁵

Em anos anteriores, a prioridade do trabalho desenvolvido pela Instituição A era a atuação como abrigo. Atualmente seu objetivo principal é equilibrar as famílias amparadas, ajudando-as a enfrentar as causas que produzem as situações de miséria material, social, moral e espiritual. Os objetivos explícitos desta Instituição são: favorecer a adoção de valores associados a uma ética fundamentada em elevados padrões morais, oferecer condições de vida com dignidade e facilitar a conquista de padrões de conforto essencial. Para tal, esteia-se em regras onde a primeira regula que os atendimentos só serão prestados aos co-participantes. Uma das preocupações relatadas é evitar que a criança vá para a rua, ficando “solta” sem atendimento.⁶

A Instituição oferece dois programas:

- Orientação e Apoio Sócio Familiar (POASF) – atividades destinadas aos membros das famílias que não podem freqüentar diariamente a Instituição. O POASF compõe-se dos subprogramas: Educação e Acompanhamento Social; e Apoio às Necessidades Básicas e Cidadania.
- Orientação e Apoio Sócio Educativo (POASE) – atividades destinadas aos membros das famílias que podem freqüentar diariamente a Instituição, principalmente crianças e adolescentes, visando o alcance da saúde física, emocional, mental, espiritual, social e

⁵ Com o ECA e a LDBEN algumas entidades foram novamente registradas na Secretaria Municipal de Educação (SME) e outras ainda permanecem na Secretaria Municipal de Ação Social (SMAS), criando-se a seguinte situação: o Conselho Municipal de Assistência Social de Duque de Caxias, responsável por fiscalizar a aplicação das verbas públicas do Município, não tem acesso para fiscalizar as entidades que encontram-se sob a tutela da educação (saber por exemplo, quanto gasta a creche) e algumas creches e escolas comunitárias não encontram-se incluídas na SME (existem de fato mas não de direito) e por isso não têm direito de receber verbas públicas direcionadas da Educação. Esta situação cria dificuldades de fiscalização do trabalho desenvolvido pelas entidades e das verbas a elas destinadas. Ou seja, embora o funcionamento tenha se municipalizado e a sociedade civil tenha obtido o direito de agir na fiscalização, na prática não há a igualdade de condições com as organizações governamentais para que essa fiscalização se efetive.

⁶ É importante mencionar que esta foi uma preocupação observada em diversos espaços envolvidos na realização desse trabalho.

ambiental das famílias⁷. O POASE compõe-se dos subprogramas: Educação Infantil, Desenvolvimento Criativo e Apoio Escolar e, Profissionalização.

Os programas desenvolvidos pela Instituição A são destinados aos co-participantes em situação de pobreza e extrema pobreza⁸, sendo prioritário para as famílias que tenham mais de uma criança ou adolescente e que apresentem possibilidades de autopromoção. Seus atendimentos são operacionalizados através da Instituição, de parcerias ou Entidades conveniadas.

A Instituição A oferece orientação moral e religiosa, assistência espiritual, atenção à saúde física, emocional, mental, espiritual, social e ambiental através da ação comunitária. Pode desenvolver também atividades com idosos de idade superior a 60 anos ou que estejam em situação de miséria. As atividades são calcadas nos valores morais e espirituais adotados pela Instituição.⁹

A Instituição A presta atendimentos internos (permanência integral) e externos (consultas médicas e odontológicas, pesagem, suplemento alimentar,...) a crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Desenvolve atividades sócio-educativas, culturais e de lazer a crianças na faixa etária de 7 a 14 anos através de dois pólos que atendem as comunidades do Morro do Sapo, da Mangueira e de Parada Angélica. Para os maiores de 12 anos a Instituição A oferece atividades de iniciação profissional, com a finalidade de proporcionar a descoberta de vocações e habilidades básicas para uma futura capacitação profissional. Para os maiores de 14 anos há o subprograma Profissionalização, com o objetivo de educar para o trabalho formal e informal. A Instituição possui ainda uma fábrica de tijolos, parceria com um posto de gasolina, além de desenvolver atividades ligadas à área de Informática.

⁷ As atividades sócio-educativas são definidas como as que contribuem para o desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo visando melhor integração social. Já as atividades sócio-familiares são as que contribuem para o desenvolvimento social da família.

⁸ Estado de privação absoluta de bens essenciais à condição humana e à própria sobrevivência caracterizada pela renda per capita do grupo familiar igual ou inferior a ¼ do salário mínimo.

⁹ Quando afirma-se a existência de valores espirituais no trabalho desenvolvido com as crianças, significa dizer que a Instituição estimula o desenvolvimento de atitudes como as de agradecimento à Deus pelo alimento diário; pela turma; pela vida mas não induz a um credo específico. O mesmo ocorrendo entre os funcionários, onde muitos inclusive são de outras religiões.

O Subprograma Educação Infantil:

Inserindo-se no POASE, o subprograma de Educação Infantil objetiva:

- Favorecer o desenvolvimento integral da criança de quatro meses a doze anos de idade em seus aspectos cognitivos, psicomotores, sócio-afetivos e de saúde;
- Complementar as ações da família e da comunidade através de vivências, propiciando a manifestação e a ampliação de interesses e conhecimentos;
- Favorecer a melhoria da assistência à saúde da criança, mediante atendimentos específicos de forma periódica e contínua;
- Promover a participação e ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia, da cooperação e da atuação crítica e criativa, necessárias à Cidadania;
- Oferecer instrumentos básicos que permitam a articulação desejável entre a Educação Infantil e a Escola de 1º Grau.

Este subprograma subdivide-se nos seguintes módulos:

Educação Pré-Escolar:

- Berçário – para crianças de 4 a 11 meses;
- CRE I – classe de recreação para crianças de 1;0 a 1;11;
- CRE II – classe de recreação para crianças de 2;0 a 2;11;
- CRE III – classe de recreação para crianças de 3;0 a 3;11;
- CAD I – classe de adaptação para crianças de 4;0 a 4;11;
- CAD II – classe de adaptação para crianças de 5;0 a 5;11;
- CAD III – classe de adaptação para crianças de 6;0 a 6;11.¹⁰

¹⁰ Os CREs e CADs oferecem condições para o desenvolvimento das linguagens (oral, corporal, escrita, rítmica e plástica), dos conhecimentos matemáticos, dos conhecimentos sobre o meio ambiente e para a construção dos valores morais e espirituais. Nas classes de adaptação de 5 a 7 anos o trabalho visa a desenvolver a criança de forma holística, sem muita preocupação com a aprendizagem sistemática – ler, escrever e contar. O maior investimento é na formação de hábitos plenos.

Desenvolvimento Criativo e Apoio Escolar

- Classes de apoio escolar - para crianças de 7;0 a 12;0.¹¹

Saúde Física

- Atendimento médico;
- Atendimento odontológico;
- Campanhas;
- Monitorização do crescimento e desenvolvimento;
- Outros atendimentos;
- Encaminhamento.

A Equipe desses módulos é composta de orientador, técnicos, monitores, recreadores, auxiliares e voluntários. A avaliação do trabalho acontece a partir das propostas do Subprograma, determinando-se as dificuldades e reestruturando as formas de ação a fim de alcançar os objetivos traçados. Avalia-se a criança (desenvolvimento e conhecimento adquirido), a equipe pedagógica (programa, dúvidas e dificuldades) e a pré-escola (estrutura, recursos e funcionamento).

Um dado importante a ser mencionado é que das cinco Instituições pesquisadas, esta foi a que apresentou a melhor organização didática de suas propostas educativas, estando a mesma sistematizada em vários documentos encontrados na Instituição. A atuação das educadoras, orientadora, direção,... estão em perfeita consonância com os objetivos do trabalho. Observa-se uma harmonia entre o discurso explicitado e a prática desenvolvida, havendo a valorização do aprimoramento profissional e pessoal das educadoras através do estímulo a formação acadêmica dos profissionais e do incentivo a participação e ao crescimento profissional por meio de estratégias de capacitação como Grupos de Estudo, Centros de Estudo, elaboração de apostilas pelas educadoras,... Estabelecem-se diálogos entre

¹¹ Nas classes de apoio escolar visa-se: desenvolver a capacidade de aprendizagem complementando o trabalho realizado na escola oficial, através da busca plena do domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do meio ambiente natural e social; o estímulo a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores morais e espirituais através de vivências socializadoras; o fortalecimento dos vínculos familiares, dos laços de solidariedade humana e a tolerância recíproca; o despertar das potencialidades através das oficinas oferecidas; e o estímulo ao desenvolvimento do pensamento exercitando o raciocínio lógico.

os saberes acadêmicos e o saber fazer das educadoras. As educadoras são inseridas nos códigos escritos, através de mecanismos próprios de produção de registros de suas práticas cotidianas e incentivadas a confiar em suas próprias falas, produzindo saberes validados pela Instituição. Consequentemente, isso reverte-se na melhoria do atendimento prestado. Relatos obtidos no campo fornecem a dimensão desta afirmação:

“ (...) A Orientadora ... não é só aquela pessoa que vem só na reunião, ela participa... O planejamento é semanal... são entregues à orientadora que o corrige. Aqui as coisas são tudo entrelaçadas... tem o centro de estudo que é mensal, prá se reciclar (...). O recreador não precisa de normal e aí ficam muito prejudicados sem a Didática. A finalidade da reciclagem é prá quem não fez o Normal, que tá chegando agora... A treze anos que eu trabalho aqui, mas todo ano eu descubro coisas novas, que desse jeito assim é melhor, faz um rodízio, ... não fica aquela coisa prá sempre não (...).”

“A condução técnica é uma presença forte e legítima. Há a expectativa, a convicção de que os alunos vão atingir os objetivos da aprendizagem. Há o acompanhamento do progresso das crianças, de seu desempenho e tem o planejamento de estratégias para superar as dificuldades, de forma contínua. Há a capacitação e há a consulta informal com a A. e há a troca de experiência entre a gente e há a nossa participação nos conteúdos que a gente vai dar, no que vai ser trabalhado em sala. Há uma grande vontade de acertar (...). Os funcionários trocam experiências que uma coisa deu certo. A gente troca com a A. o que a gente conseguiu que facilita as coisas. Às vezes você quer fazer um negócio e não sabe como e aí ela fala um negócio e aí esclarece tudo (...).”

“(...) Aqui tem um material muito rico. Tem muita apostila prá trabalhar com pré-escola. E não é de trabalhinho pronto não (...). No Centro de Estudos, cada tia procura ampliar seus conhecimentos e passar para os outros. Poxa, quanta técnica você pode usar prá contar estória, complemento, novidade, brincadeiras, livros. Tem que também saber escolher qual o melhor material (...). A gente vai fazendo uma troca, fazendo pesquisa, fazendo estória (...).”

“Aqui a gente não tem muita dificuldade não. O que a gente coloca no planejamento a gente consegue fazer. Por mais da crise, a gente tá sempre criando novidade. A gente tem material. O Centro de Estudo é muito bom prá isso porque a gente que é auxiliar, nós não sabemos a teoria, a Didática, o como ficar com as crianças, o objetivo das atividades (...) o que facilita é o material de leitura, o apoio da coordenadora para aprender como lidar com as crianças e com as atividades e as colegas também facilitam o trabalho. Eu entrei aqui sabendo nada de ser professora, de atividade, nada. (...) eu entrei aqui leiga (...).”

Durante o período de observação, percebeu-se um grande investimento institucional na melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido e na ascensão dos funcionários, muitos na condição de ex co-participantes, o que representa também a melhoria da qualidade social desses profissionais. Há boas educadoras na Instituição. O clima institucional é afetivo e de cooperação. As crianças mostram-se espertas, curiosas e espontâneas, demonstrando o quanto sentem-se bem.

O portão da Instituição sempre destrancado, refletia a confiança de que as crianças não iriam “fugir” do atendimento. Refletia também a abertura para a comunidade, para as famílias ou outras pessoas que quisessem partilhar dessa experiência institucional que não tem medo de mostrar-se.

“O trabalho aqui é diferente dos outros espaços. Não trabalha só o pedagógico e sim o social também...É diferente de uma creche comum, que não tem a preocupação de promover a família. Como não somos escola, faz as atividades pedagógicas mas não só (...) vê o ser num todo (...)

O atendimento ocorre em período integral. A parte pedagógica ocorre na parte da manhã e o incentivo a socialização na parte da tarde. Mas algumas atividades alternaram de horário e em outras consideradas atividades voltadas apenas para o cuidar (ex. comer, tomar banho,...) inseriam-se conteúdos pedagógicos. Somente há exigência de professores nas classes de adaptação que atendem crianças entre 5 e 7 anos. Na Educação Infantil atuam uma Orientadora Técnica, duas monitoras, seis recreadoras e três auxiliares de classe. A qualidade do trabalho desenvolvido é enaltecida por todos os funcionários. Principalmente por aqueles que antes o conheceram na condição de co-participantes, que avaliam positivamente a proposta e ressaltam que a qualidade da mesma manteve-se ao longo do tempo.

A Instituição B

A **Instituição B** foi a segunda Instituição a fazer parte deste estudo. Esta creche iniciou suas atividades em Junho de 1985. Desde então, vem prestando atendimentos na comunidade em que se insere. Seus dados foram coletados entre a 4ª semana de Maio e 1ª e 2ª semanas de Junho de 1999. Entrevistou-se dez profissionais: uma diretora, duas professoras, três monitoras e quatro auxiliares.

Na época da observação, a Instituição B atendia a cento e cinquenta e quatro crianças, mas sua capacidade total era de duzentas crianças. A história dessa Instituição inicia-se a partir do trabalho eclesial solicitado pela Associação de Moradores da comunidade. Havia a necessidade de se criar uma igreja e uma creche porque muitas mães trabalhavam fora. Assim, o início da história da creche confunde-se com o da construção da capela.

Inicialmente, a Associação de Moradores cedia o espaço para os atendimentos. Quando esse estudo realizou-se não havia mais a parceria. Segundo relatos, o término da parceria ocorreu principalmente por conta da inserção do tráfico naquele espaço. No início a creche atendia a trinta crianças de mães que trabalhavam fora. Depois foram firmados convênios com a LBA, a OMEP e a Prefeitura, possibilitando a ampliação desse quantitativo. Há parcerias também com a Marmicoc, C&A, Rex Roth, Governo Federal, 17ª Vara Criminal da Capital e alguns colégios da Sociedade Mantenedora Franciscana da Divina Providência.

O espaço da creche é bem amplo. Na área externa há espaços cobertos e não cobertos para a realização de atividades (terrâneo, solário, horta, parquinho, área livre sem brinquedo). Na área interna há fraldário, brinquedoteca, salas para as turmas divididas por faixas etárias, banheiros adaptados, cozinha, despensa, vestiário, sala para atendimentos médicos e um salão. Há também um espaço de moradia para a Direção, onde funciona a secretaria. Não faltam funcionários nem materiais pedagógicos adequados. Uma sala de professores é utilizada como biblioteca, havendo farta bibliografia de consulta.

Algumas recreadores são da própria comunidade. As professoras são cedidas pela Prefeitura e trabalham com as turmas de C.A. e Jardim na parte da manhã. As monitoras e

recreadoras são todas contratadas e trabalham em período integral. Há uma firma que trabalha com a Prefeitura e realiza a limpeza na creche.

A equipe é composta de vinte e sete profissionais: duas profissionais em cada uma das sete turmas, três cozinheiras, cinco auxiliares de limpeza, uma enfermeira, dois pediatras (um cedido pela Prefeitura e um contratado pela creche), um motorista e uma orientadora pedagógica que realiza visitas semanais e propicia estudos e mini-cursos mensalmente. As professoras recebem orientação pedagógica da Prefeitura, fora da creche. Adota-se na creche a orientação construtivista. A presença é obrigatória para todos os profissionais, nos cursos e capacitações oferecidos, para haver o intercâmbio entre suas ações.

Todas as crianças têm mães trabalhando fora. Algumas mães possuem vínculo empregatício estável, de carteira assinada. Outras trabalham como autônomas ou em casas de família. Graças a parceria estabelecida com a Prefeitura, as famílias não precisam preocupar-se em procurar vagas nas escolas do município. As crianças já saem inseridas na rede municipal. A demanda pelo atendimento é alta e o número de vagas não supre a necessidade da comunidade. Devido a situação financeira precária das famílias, as crianças que não conseguem vaga na creche ficarão em casa, uns cuidando dos outros ou irão para a rua onde tornam-se alvos fáceis para o tráfico. Ter pai em casa, assumindo a função paterna, é um privilégio de uma minoria nessa comunidade.

Há muitos relatos de violência contra as crianças e suas mães. A famosa “doença dos nervos” ataca boa parte da população masculina da favela, ocasionando surras eventuais nas mulheres e nos filhos. Na comunidade vigora um código de leis a ser cumprido pelos moradores: permite-se a briga do casal desde que não chame a atenção da polícia. Em sua maioria, as mães são analfabetas e as relações estáveis inexistentes. A política da boa vizinhança e a lei do silêncio são adotadas por todos, inclusive pelos educadores dessa Instituição, que foram bastante reticentes em suas entrevistas.

A Linha Vermelha passa pelo barraco onde ficava a boca de fumo da comunidade, situada bem próximo à creche. O dinheiro fácil advindo do tráfico seduz a muitos filhos do salário mínimo. Para muitas dessas famílias, o tráfico continua sendo o caminho mais fácil e mais curto para uma vida melhor e uma morte rápida.

A creche propõe-se a ser um espaço de criação e expressão das crianças, das famílias e da comunidade através das várias atividades que realiza. É bastante estimulado a participação ativa dos pais em eventos e atividades. A Instituição B apresenta como objetivos:

- O incentivo ao aumento da renda familiar (campanhas beneficentes, encontros de orientação humano-espiritual, palestras sobre ajustamento familiar e social, paternidade responsável, visitas domiciliares e proteção a maternidade);
- Proteção a infância e a adolescência (encontros de integração fraterna, animação espiritual, recreações, passeios, exercícios psicomotores, pesagem, medição, catequese e cursos de datilografia);
- Criação de micro-unidades produtivas de fundo de quintal;
- Doações.

A leitura dos relatórios dessa Instituição evidenciaram alguns obstáculos ao trabalho, destacando-se: o espaço pequeno para tantas crianças que necessitam de vagas, a insegurança do pessoal da Prefeitura para desenvolver o trabalho, o pouco interesse dos pais, a falta de limites das crianças, os altos índices de violência na comunidade.

A capacitação dos educadores é algo muito valorizado pela Instituição B, sendo composta de formação inicial, encontros promovidos pela OMEP, participação em palestras mensais com a psicóloga da SMAS, assessoria pedagógica, participação em Oficinas Pedagógicas na sede da OMEP, trabalhos culturais, reuniões bimestrais e vídeos, além da sala de professores com material de leitura bastante diversificado. Essa creche comunitária é uma das mais conceituadas no Município de Duque de Caxias, devido ao zelo com a limpeza do espaço físico, a quantidade de recursos materiais e humanos disponíveis e a autoridade com que a Irmã comanda os trabalhos.

O discurso corrente entre os educadores, a direção e a orientadora baseia-se na valorização da construção do conhecimento por parte das crianças, através das descobertas de

si e do mundo, do desenvolvimento das habilidades, das potencialidades e da criatividade. O ambiente institucional era considerado favorecedor de aprendizagem, devido ao número de recursos existentes (recursos materiais, financeiros e humanos em proporção adequada). Além disso, o espaço físico era bem amplo, havendo um cuidado grande com o mesmo, com a limpeza, a organização e a ordem. Os discursos enfatizavam a existência de muita união e troca entre os funcionários.

As educadoras empenhavam-se na manutenção do ambiente (arrumação, limpeza, organização) e da rotina de atividades. Isso permeava todas as salas observadas, mesmo quando não expressado verbalmente. Cobrava-se a mesma conduta das crianças, apesar das necessidades infantis de correr, pular, movimentar-se ou das características próprias do processo de desenvolvimento infantil (controle esfinteriano, alimentação, atenção voluntária, curso da agressividade...) No geral, as profissionais observadas idealizavam uma criança limpa, quieta, arrumada, submissa, obediente e enquadrada na rotina e nos horários da Instituição, acreditando ser esse modelo o melhor a ser seguido. O ficar quietinho foi uma orientação bastante observada.

Uma das formas de obter a obediência das crianças era dizer-lhes que ficariam junto da Irmã. Notou-se que na maioria dos casos essa menção surtia o efeito esperado (obediência), pois as crianças não queriam afastar-se das atividades realizadas. As educadoras pareciam gostar das crianças e do trabalho realizado. A ênfase na obediência era encarada como sinônimo da boa educação. Porém, em nossa opinião faz-se necessário que as regras e normas não sejam impostas de forma coercitiva e sim construídas na relação adulto-criança, para que haja uma elaboração crítica das mesmas. Remetendo a uma afirmação de Tiriba (1992: 65).

" (...) para ser democrático não basta a consciência, a intenção. É no cotidiano de olhares, de palavras, de gestos, de atitudes que o respeito ou desrespeito tomam forma e definem as relações. Portanto, fazer democracia não é uma abstração. É um ato que realizamos, ou não, a cada momento".

Nessa faixa etária, a figura do(a) educador(a) desempenha um importante papel na construção biopsicossocial das crianças, pois as mesmas estão estruturando suas personalidades e acham-se em processo de internalização e formação de seus significados

simbólicos. Assim, o modelo impresso pelas educadoras deixará suas marcas. Elaborar-se-então o seguinte questionamento: será possível formar cidadãos críticos e promotores de transformações sociais, se desde tenra idade as crianças estiverem convivendo com ambientes que restrinjam suas ações e interações?

Observou-se que na dialética entre o projeto proposto pela Instituição (a teoria) e o trabalho desenvolvido (a prática das educadoras observadas), configurava-se uma tensão. Nas entrevistas, o discurso verbalizado assemelhava-se ao apresentado na descrição da Instituição acerca da construção do conhecimento. Porém, a prática de muitas educadoras embasava-se numa concepção educacional tradicional.

Em algumas situações, produzia-se a desqualificação das ações infantis ao não se valorizar suas intervenções ou necessidades por estarem em desacordo com as expectativas das educadoras (p. ex. não investigar o porque a criança quer escrever a palavra "aquário" mas, simplesmente dizer que não vai conseguir fazê-lo). O mesmo ocorria com relação as famílias das crianças, onde não havia a reflexão sobre os motivos do não cumprimento de algumas solicitações da Direção ou das educadoras (p. ex. o não envio de meias nas mochilas de algumas crianças ocorria por falta de recursos financeiros? Esquecimento? Desleixo? Qual seria o motivo?). Observou-se também a necessidade de investir mais em condutas de autonomia infantil, através de atitudes simples mas cotidianas como p. ex. poder beber água sozinha, no bebedouro. As educadoras não percebiam que essas ações concorriam para ou legitimavam a diferença, a exclusão e a desigualdade social das crianças das classes populares e suas famílias.

Durante a observação, evidenciou-se que algumas orientações adotadas por parte dos profissionais mereciam maior reflexão e adequação. Por exemplo, andar descalço ou com meias durante os dias de chuva, poderia ser substituído pela orientação das crianças calçarem os sapatos ou chinelos. Notou-se também, que algumas atividades prolongavam-se além da possibilidade das crianças e não havia alternativas de escolha à proposta da educadora. Em nossa opinião, o tempo dispensado a estas atividades deveria ser revisto, além de se propiciar outras possibilidades de ação (p. ex. cantinhos onde mais de uma atividade aconteceria simultaneamente). O não cumprimento às necessidades infantis propiciou a dispersão das crianças, o interesse por outras atividades, a agitação motora e algumas atitudes agressivas.

Nas palavras de Rosemberg (1997), as longas esperas e os períodos de ociosidade expressam desrespeito e contribuem para que a socialização para a subalternidade das crianças pobres se inicie na educação infantil.

Da mesma forma, observou-se que embora o carinho fosse enfatizado nos cadernos de estimulação do berçário, os contatos físicos não se faziam tão presentes, principalmente quando focalizado as crianças menores. Como há muitas funcionárias com filhos na creche, as posturas maternas confundiam-se com as de educadoras, gerando comportamentos ambíguos.

As atividades pedagógicas eram desenvolvidas na parte da manhã, enfatizando-se os cuidados na parte da tarde. Em nenhum dos dias de observação foram realizadas atividades pedagógicas fora desse horário. Refletindo-se acerca do comportamento de algumas educadoras da Instituição B, encontrou-se em Tiriba (1992), uma afirmação que mostrou-se pertinente e parece retratar o que acontece na Instituição: a adoção de ordens e regras de forma rígida é uma maneira de proteger a creche da comunidade, não analisando-se as necessidades específicas das crianças e de seus pais. O ambiente interno da creche mostrava-se distanciado do ambiente externo da comunidade que a cercava, como se fosse uma ilha no oceano. Portões, grades, cadeados impediam o acesso a seu interior e asseguravam que a entrada/saída somente ocorreria quando permitida.

Houve certa dificuldade na realização das entrevistas porque as mesmas não deveriam ser realizadas durante o período de atividades. Também era difícil obtê-las durante a hora do almoço, por não ter sido considerado um horário próprio para responder perguntas. Algumas entrevistas tiveram que ser coletadas quando as educadoras estavam no salão onde as crianças mais velhas descansam em colchonetes (meninos de um lado e meninas de outro). A creche funciona em período integral. Seus critérios de seleção de vagas procuram combinar trabalho materno, precariedade de condições sociais e número de filhos.

A Instituição C

A **Instituição C** foi a terceira Instituição a ser pesquisada. Situada em uma das Comunidades mais violentas do Município de Duque de Caxias, essa instituição comunitária apresenta como objetivo principal: fornecer assistência educacional na Educação Infantil e no Ensino Fundamental à duzentos e cinquenta crianças da comunidade que não tenham conseguido vaga nas unidades públicas, visando prepará-las de forma integral para o exercício da cidadania. Os dados coletados foram obtidos nas 3ª e 4ª semanas de Junho e na 1ª semana de Julho de 1999. Entrevistou-se três profissionais desta Instituição: 1 Diretora, 1 professora e 1 estagiária do Curso de Formação de Professores (aluna do Ensino Médio, na Modalidade Normal).

A população dessa comunidade é extremamente carente. Há alguns anos atrás, não havia nenhum espaço formalizado para abrigar as crianças enquanto as mães estivessem trabalhando. Assim, em setembro de 1990 a Igreja Batista em parceria com a ONG Visão Mundial, iniciou os atendimentos no templo. A proposta era o fornecimento de creche para sessenta crianças. Nesta época, existia na Comunidade um projeto em Saúde desenvolvido por uma equipe de enfermagem de uma Instituição particular de ensino do Município de Duque de Caxias. A criação desse espaço ia de encontro às reivindicações da população, pois no local não havia nenhuma escola ou pré-escola governamental.

Segundo relatos, as famílias que atualmente recebem o atendimento subdividem-se em dois grupos: os que moram em casa de alvenaria e os que apresentam condições de vida bastante precárias. Há crianças que só se alimentam da merenda oferecida na Instituição, passando necessidades alimentares em casa. Há muitos casos de famílias monoparentais, chefiadas por mulheres, devido a prisões, desaparecimentos e assassinatos dos companheiros. A maioria dessas mulheres trabalham como empregadas domésticas ou autônomas (camelô). A renda mensal PER CAPITA dessas famílias é de aproximadamente 1 salário mínimo.

Devido ao número insuficiente de vagas e a ausência de espaços voltados para as crianças de 0 a 3 anos nas unidades governamentais e não governamentais, algumas mães

chegam a pagar entre R\$ 50,00 e R\$ 60,00 para que pessoas da comunidade cuidem de seus filhos menores, deixando os maiores trancados em casa. Há alguns casos de alcoolismo nessas famílias.

Quando a Instituição foi criada, não trabalhava-se por série. O trabalho realizado era de reforço escolar além das turmas de pré-escola. Havia uma evasão muito grande das crianças e os educadores iam semanalmente visitar as famílias. Há aproximadamente cinco anos, o convênio com a ONG Visão Mundial terminou e a Igreja sozinha não foi capaz de manter a creche. Então, estabeleceu-se uma parceria entre a Instituição particular de ensino e a Associação de Moradores do local, que juntos solicitaram da Prefeitura de Duque de Caxias, a doação de um terreno para a construção da creche.

Estas duas Instituições realizaram um mapeamento acerca da idade das crianças atendidas, descobrindo que poucas tinham idade compatível com a requerida em creche (0 a 6 anos). Muitas já contavam com mais de 8 anos de idade e por falta de vagas no sistema regular de ensino, continuavam naquele espaço. Nessa época, mesmo as crianças entre 0 e 3 anos de idade não poderiam ser contempladas com a garantia de atendimento, devido a dificuldades infra-estruturais. Só havia possibilidade de serem construídas duas salas, uma cozinha e uma despensa. Assim, optou-se por reduzir o atendimento pré-escolar, extinguir o atendimento à creche e ampliar o atendimento das crianças mais velhas, abrindo turmas de 1ª a 4ª série, já que também havia carência desse tipo de atendimento na região.

A Instituição C apresenta como recursos humanos disponíveis: uma diretora, uma secretária, uma auxiliar de serviços gerais, uma cozinheira, uma estagiária para trabalhar com o pré-escolar, seis professoras que trabalham com as crianças do CA à 4ª série, uma enfermeira, um clínico geral e um pediatra.

Nas parcerias estabelecidas, o IBISS (Instituto Brasileiro de Inovação em Saúde Social) responsabiliza-se pelo pagamento de cinco funcionários. A Instituição particular de ensino mantém a despesa e a manutenção geral das instalações da Instituição, os demais funcionários e um enfermeiro. A Prefeitura fornece um Pediatra e um Clínico Geral para o atendimento comunitário. E, a OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar) fornece a alimentação e a orientação pedagógica. Não há convênio estabelecido com a SMAS

do Município de Duque de Caxias. Às vezes, a Associação de Moradores faz doações para a Instituição (p. ex. o bebedouro). Porém, a união da Associação de Moradores com o tráfico local vem inviabilizando a continuidade dessa parceria .

A alimentação diariamente fornecida é suficiente para duzentos e trinta e nove refeições básicas. Essa complementação alimentar visa beneficiar as crianças que participam do Programa Educacional, as crianças apadrinhadas e as crianças de famílias que apresentam maiores dificuldades financeiras.

As parcerias não cobrem as despesas com gás, legumes, materiais de limpeza e de secretaria. Isso obriga a Instituição a fazer uma “caixinha” para o pagamento dessas despesas, através da venda de doces, lápis, borrachas,... na sala da Diretora. Essa atividade gera uma renda líquida mensal em torno de R\$100,00 a R\$ 120,00. Esse recurso é utilizado para a compra de produtos e realização de reparos e/ou manutenções necessários. Essa verba é utilizada também para o pagamento da educadora responsável pelo pré-escolar (turmas do Jardim I e II).

A clientela atendida na Instituição C compõe-se de crianças e adolescentes, com idade entre 04 e 12 anos que freqüentam as 9 turmas da Instituição. As matrículas estão assim dispostas: 15 no Jardim I; 17 no Jardim II; 28 no C.A. I; 29 no C.A. II; 34 na 1ª série; 38 na 2ª; 24 na 3ª I; 28 na 3ª II e 26 na 4ª série. Para as quinze vagas abertas anualmente, há mais de cem crianças pleiteando a entrada na Instituição. A Instituição funciona pela manhã e à tarde. Em anos anteriores, também funcionava à noite para prestar serviços comunitários. Devido ao aumento do índice de violência na comunidade, houve o encerramento das atividades noturnas.

Desde sua criação, a Instituição atende as turmas do pré-escolar em período parcial. Antes havia uma única turma para o atendimento das crianças entre 4 e 6 anos. Em 1999, a turma foi subdividida em duas: Jardim I (7:30 às 9:30) e Jardim II (9:30 às 11:30), ambas orientadas pela mesma educadora.

As atividades educacionais da Instituição C baseiam-se nas publicações oficiais do MEC: o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) e os PCNs

(Parâmetros Curriculares Nacionais), enfatizando-se os temas transversais: ética, cidadania, meio ambiente, pluralidade cultural, além dos conteúdos específicos. Segundo as informações obtidas, em termos de conteúdo a Instituição vai além dos mesmos.

Críticas foram tecidas acerca da educação oferecida na rede pública quando comparada com a educação propiciada por esta Instituição. Os relatos expressavam a posição de que embora os profissionais da rede apresentassem um discurso, as práticas desenvolvidas dissociavam-se do mesmo. Ressaltava-se também que através da adoção do modelo tradicional, as crianças dessa instituição apresentavam um nível de aprendizagem melhor do que o observado nas crianças da rede municipal de ensino. A maioria das crianças apresentavam um rendimento além do esperado, por isso saíam antes do horário. Os que estavam apresentando dificuldades, tinham atividades de reforço escolar. Segundo a Direção, a avaliação do aproveitamento das crianças, em termos curriculares, ocorria mediante o bom aproveitamento apresentado por aquelas que ganhavam bolsa para estudar gratuitamente na Instituição particular de ensino conveniada com essa Instituição.

Conforme assinalado, a orientação pedagógica da Instituição C baseia-se no modelo tradicional. Mas, a Instituição autodenomina-se *“eclética, adaptando o que há de relevante e de acordo com a comunidade, em cada proposta teórica conhecida”*. A Diretora trabalha também na Prefeitura de Duque de Caxias. A orientação recebida da SME é aprovar todos as crianças da pré-escola. Porém, a criança que não atinge os objetivos propostos fica retida na mesma turma, após as educadoras conversarem com os responsáveis. As educadoras acreditam ser melhor trabalhar a criança novamente, que passá-la de nível sem que a mesma tenha adquirido os objetivos propostos. Segundo relatos, essa postura vai de encontro aos anseios das mães da comunidade, que já chegam forçando a criança a escrever e cobram essa atitude da Instituição.

É importante ressaltar que muitas instituições afirmam que o trabalho que desenvolvem é baseado em princípios construtivistas. Mas, é na prática cotidiana que se torna evidente ou não a utilização desse referencial. Admitir que se é construtivista não é o mesmo que adotar uma prática construtivista. A Instituição C ao contrário, se assume adotando os princípios tradicionais como norteadores de suas ações. Mas, procura contextualizar suas relações com a macro-realidade.

Essa Instituição dispõe das seguintes condições físicas e de instalações: espaço externo descoberto, refeitório adaptado, uma cozinha pequena, duas despensas, quatro salas de aula de tamanho suficiente e uma adaptada para o Ensino Fundamental, uma sala pequena para o pré-escolar, uma secretaria, cinco banheiros, consultório médico, consultório odontológico, dois espaços verdes e um pequeno almoxarifado. A área externa embora não possua brinquedos, é bem aproveitada pelas crianças, que podem movimentar-se livremente. Observou-se que os recursos materiais são insuficientes e difíceis de serem obtidos. Porém, são repartidos entre todos. Alguns materiais vieram de outras escolas.

Os relatos demonstraram que, durante muito tempo a Instituição apresentava-se de forma paternalista e assistencialista. Atualmente reforça-se a conscientização de direitos e deveres, através de dinâmicas e da reflexão. O objetivo da Instituição é desenvolver o senso crítico das crianças sobre suas realidades, assim ao surgir uma oportunidade, lança-se o conteúdo. Há reuniões bimestrais com as educadoras, debates de textos, dinâmicas,... A diretora enfatiza a importância da leitura, fazendo o repasse para as educadoras trabalharem.

As educadoras acreditam nas potencialidades das crianças, investindo na interlocução com as mesmas. As crianças respondem positivamente a isso. A reflexão crítica permeia as atividades observadas com as crianças de C. A. A Diretora ressalta que embora seja mais fácil manter-se num modelo que encare a criança como um "aluno" a ser preenchido pelo saber do adulto e realizar atividades que privilegiem a rotina da memorização e da cópia, a aprendizagem se desenvolve melhor quando utiliza-se a forma lúdica e a construção de respostas a partir da elaboração das crianças. Acreditando na segunda opção como forma de desenvolver seu trabalho, a Diretora reforça-a também na atuação das profissionais que trabalham nessa Instituição. Muitas atividades são desenvolvidas através de exemplos de fatos ocorridos no cotidiano da comunidade (p. ex. valor cobrado pelo sabão em pó no mercado X, quanto deveria estar custando, a pichação na Instituição e suas conseqüências,...)

O trabalho desenvolvido pela Instituição C esteve ameaçado quando o Governo Federal elaborou uma lei regulamentando a filantropia. Um de seus parceiros mais atuantes deixaria de contribuir com a Instituição. Porém, a situação foi solucionada. A Instituição atende atualmente a duzentos e quarenta e duas crianças, distribuídas pelas turmas do Jardim I a 4ª série. Na 4ª série, 10% dos alunos de bons conceitos são encaminhados para estudar,

como bolsistas, numa Instituição particular de ensino do Município. Isso acontece devido a um dos projetos comunitários, direcionado à integração das crianças. Os bolsistas recebem a bolsa integral, merenda e todo o material didático. Embora tenham boas notas, o índice de evasão dos bolsistas é elevado e ocorre devido a situações diversas. Dentre elas, destaca-se a dificuldade financeira das famílias, inviabilizando os deslocamentos em transportes coletivos até o centro do Município. Até hoje, somente um bolsista conseguiu obter êxito e concluir todas as etapas do Ensino Fundamental.

O sistema de bolsas não contempla os reprovados, que automaticamente perdem a bolsa cedida. Até 1998, 10% das crianças eram encaminhadas para esse projeto. Em 1999, não foi aberto novas vagas para a seleção. Apenas deu-se continuidade às vagas dos anos anteriores. As crianças e adolescentes que queiram continuar seus estudos posteriores, têm seus nomes encaminhados para uma escola estadual em outro bairro. A escola municipal mais próxima só fornece o Ensino Fundamental até a 4ª série.

A avaliação das atividades desenvolvidas é realizada pelos responsáveis pelo Projeto, com empenho constante em sua melhoria. Destaca-se a presença dos seguintes aspectos negativos ao trabalho: recursos humanos insuficientes, movimento intenso do tráfico na comunidade, desrespeito do policiamento aos moradores da comunidade, falta de recursos para a realização de reparos e manutenção e para algumas atividades programadas e, o calor intenso nas salas no período da tarde, ocasionado pelas telhas de alumínio aquecidas pelo sol.

As dificuldades financeiras desencadearam o corte de algumas atividades anteriormente desenvolvidas. Dentre elas: distribuição de cestas básicas, exames laboratoriais, agasalhos, seminários, cursos profissionalizantes, encaminhamento a empregos, doação de material educativo e de evangelização, grupos de reflexão, escola bíblica e subsídios financeiros à famílias com crianças de 0 a 6 anos com dificuldades financeiras. Oficinas elaboradas para o comércio local solicitavam a doação de alimentos como pães, frutas, legumes e verduras para manter a refeição básica diária das crianças. A Instituição realizava também, sorteios para arrecadar fundos em favor da construção da biblioteca. Como disciplinas complementares, a Instituição oferecia Educação Religiosa com visão ecumênica e aulas de Inglês.

Até 1998, os encontros para capacitação profissional eram constantes. No ano seguinte, até a finalização das observações, os mesmos ainda não haviam ocorrido. Esse fato é preocupante, já que reuniões como essas costumam propiciar o surgimento de dúvidas, dificuldades, reflexões, questionamentos sobre a prática desenvolvida, sobre a importância das atividades,.. A partir dessa atividades, muitas vezes desenvolvem-se propostas e soluções muito proveitosas.

Durante as observações, pode-se perceber que o tema bimestral trabalhado pela Instituição C foi "*Desarme-se, ame a paz e preserve o meio ambiente*". Nas atividades desenvolvidas incentivou-se o desarmamento, com noções ampliadas às famílias. O tema foi trabalhado em todas as turmas, dentro e fora das salas, de diversas formas, explicando-se concretamente o que significava o conceito "Paz" e contextualizando-o na comunidade. O mesmo aconteceu quanto ao tema da preservação do meio ambiente, onde mostravam-se situações pertinentes à comunidade (lixo na vala, fogo no lixo,...). As paredes da Instituição ficaram repletas de trabalhos das crianças. Eram versos, desenhos, painéis, letras de músicas,... No dia da culminância, todos estavam bastante empolgados.¹² O planejamento das atividades é definido de forma que comporte as escolhas das crianças, estimuladas a escolherem as atividades que queiram desenvolver.

Durante as observações, o clima institucional mostrou-se bastante afetivo. A direção colocava-se próxima das educadoras e das crianças. Sua postura propiciava a espontaneidade, a flexibilidade, a iniciativa, a autonomia e a liberdade de expressão. As educadoras mostravam-se carinhosas com as crianças e interessadas no trabalho. As crianças apresentavam atitudes autônomas e criativas. O respeito e o cumprimento das normas não caracterizava uma submissão excessiva. As relações entre adulto-criança mostraram-se respeitadas e afetuosas, mesmo quando as educadoras assumiam uma postura mais diretiva nas atividades.

Nas turmas de Jardim, observou-se que as crianças sentavam-se em bancos separados por gênero. Havia também uma mesa para cada sexo. A questão de gênero mostrou-se de forma acentuada nas falas infantis, em suas produções, no uso que faziam dessas produções:

¹² A culminância é uma semana de atividades onde finalizam-se os objetivos propostos no bimestre. Assim, realizam-se danças, apresentações, exposição de trabalhos de pintura, desenho, colagem, modelagem,...acerca do tema proposto.

as meninas cortavam a plastilina com palito, imitando condutas femininas relacionadas a confecção de alimentos. Os meninos modelavam lutadores, campos de futebol, bolas,... Questionando-se a educadora acerca desse fato, a resposta inicial foi de que as crianças sentavam-se em separado porque queriam. Depois, reconheceu sua participação nesse comportamento, explicando que às vezes, quando uma criança mudava de lugar, ela a recoloca nas mesas separadas por gênero. E, acrescentou que assim as atividades tornavam-se mais produtivas para as meninas. A educadora relatou também que era noviça e pretendia tornar-se freira e que talvez isso estivesse influenciando sua forma de agir.

O uso coletivo dos materiais foi muito estimulado, através do empréstimo. As crianças trocavam o material, sem incomodarem-se em ter que esperar que uma terminasse sua utilização para que outra começasse a utilizá-lo. Esse comportamento merecia uma investigação maior para saber se o uso coletivo dos materiais era estimulado devido a escassez dos mesmos ou se a socialização é uma prática característica dessa Instituição e/ou da comunidade na qual se insere.

Uma outra observação importante refere-se ao tempo exíguo destinado para as atividades das crianças do pré-escolar. Como cada turma de Jardim só trabalha duas horas por dia, cada minuto é aproveitado ao máximo pela educadora. As crianças demonstram explicitamente o desejo de ficar mais tempo na Instituição e nas atividades propostas. Mas, têm que acompanhar o ritmo impresso nas atividades. Nas turmas de C.A., o tempo destinado às atividades é maior pois se realizam durante um período de quatro horas. Nas turmas de C. A., não há tanta exigência para a finalização das atividades. As crianças vão terminando as atividades, cada um a seu tempo e em seu próprio ritmo. Observou-se ainda, que a faixa etária não é um critério rigidamente adotado nessa Instituição. Nas turmas de Jardim I há a presença de crianças com 7 anos. Nas turmas de C.A., há uma criança com 5 anos.

O portão da Instituição C permanece aberto o tempo todo. As crianças não saem sem autorização. A comunidade entra quando é para ser atendida no posto ou quando solicitada pela Direção ou pelas professoras, sem que com isso comprometa-se o desenvolvimento das atividades. Embora a presença do tráfico seja atuante, o espaço comunitário é respeitado.

A Instituição D

A **Instituição D** foi a quarta Instituição a fazer parte desse estudo. Situada num dos bairros proletários de Duque de Caxias, seus dados foram obtidos entre a 2ª semana de Julho e as 1ª e 2ª semanas de Agosto de 1999. A interrupção das observações deveu-se ao período de férias da creche, que segue o calendário escolar municipal. Foram entrevistados 24 profissionais: 1 Diretora, 1 Orientadora Pedagógica, 4 Professoras, 15 Estimuladores Materno Infantis (E.M.I.) e 3 Auxiliares Educacionais.

Inaugurada em 1988, de sua inauguração até os dias atuais a Instituição D passou por profundas mudanças. Criada por iniciativa da Prefeitura de Duque de Caxias em convênio com o Projeto Casulo da LBA, pouco tempo após a sua inauguração houve a mudança do governo municipal. A creche foi fechada e os funcionários demitidos. Houve protesto da Comunidade local e a Associação de Moradores assumiu seu funcionamento através da participação de voluntários. Nessa época, havia um vínculo muito forte entre a Instituição D e a Associação de Moradores. Os voluntários foram recrutados entre os pais das crianças atendidas e os funcionários demitidos.

O vínculo existente entre a Associação de Moradores e a creche foi sendo paulatinamente perdido. Anteriormente, a sala de confecção acolhia mães que quisessem aprender uma profissão. As próprias mães ensinavam umas às outras as habilidades que sabiam desenvolver. Quando a creche passou a ter funcionários da Prefeitura e a inserir-se na Secretaria de Educação, o caráter comunitário foi se perdendo. O enfoque atual privilegia a criança e não a comunidade.

A Instituição D foi criada com o objetivo de atender a crianças da comunidade local, oriundas de famílias de extrema pobreza, cujos pais tivessem necessidade de trabalhar. Atualmente, o poder aquisitivo das famílias atendidas é baixo, mas não chega a casos extremos. São crianças pobres mas não miseráveis e algumas, a minoria, tem um poder aquisitivo considerado razoável. Há poucos anos atrás era alto o percentual de crianças provenientes de lares no limiar da pobreza absoluta e comum os casos de subnutrição e

desnutrição. Oriundas de lares onde imperava a miséria, segundo relatos algumas crianças se alimentavam de lixo.

Hoje em dia, as crianças que freqüentam a creche são oriundas de diversos bairros do município, mas a maioria mora nas proximidades. A prioridade de vagas é para as famílias de mães que trabalham fora. Há também sorteio e seleção de vagas no início do ano letivo. Algumas crianças são indicadas pelo juiz da Comarca, em cumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente. As que ingressaram em anos anteriores são mantidas e promovidas às séries seguintes.

Nessa Instituição, o enfoque assistencialista vigorou por muito anos. Não se realizavam trabalhos pedagógicos e a creche era considerada um “depósito de crianças”. O número alto de crianças aliava-se ao número reduzido de educadoras, inviabilizando a prática de qualquer proposta mais elaborada. As condições de trabalho nesse período inicial eram muito ruins e o funcionamento era precário. Muitas educadoras eram mães que trabalhavam voluntariamente. Não havia alimentação para as crianças, obtida posteriormente através da união de funcionários e pais.

Durante o período compreendido entre a inauguração e os dias de hoje, a creche já esteve sob os cuidados de três secretarias municipais: SMAS (Secretaria Municipal de Ação Social), SMS (Secretaria Municipal de Saúde) e SME (Secretaria Municipal de Educação). Integrada a SME de Duque de Caxias, sob a responsabilidade da Divisão de Educação Infantil, essa creche apresenta atualmente diretrizes e planejamentos a cumprir.

Quando a creche iniciou seus atendimentos, encontravam-se no mínimo sessenta crianças por turma. Esse elevado número de crianças excedia a capacidade que cada sala poderia comportar, inviabilizando a realização das atividades. Ao longo dos anos, o número de crianças atendidas veio decaindo, chegando hoje ao quantitativo de trinta e duas crianças por turma. São cento e sessenta crianças distribuídas em cinco turmas, abarcando do pré-escolar ao 1º ano do ciclo de alfabetização. Porém, esse número crianças ainda é considerado alto pelos educadores. Os profissionais continuam lutando pela redução do número de crianças por turma, querendo que esse quantitativo se reduza a no máximo vinte e cinco

crianças. Mas, essa situação esbarra-se com a questão do convênio que estipula o quantitativo total de cento e sessenta distribuídos entre as salas.

Funcionando em horário integral, a creche adota o mesmo calendário da rede municipal de Educação de Duque de Caxias. O tamanho pequeno das salas é considerado um empecilho a consecução das atividades, já que soma-se ao número elevado de crianças e de educadores. Os educadores comentaram a necessidade de espaços maiores para turmas tão grandes e consideraram que a agitação das crianças é proveniente da inadequação do espaço físico. Os educadores resolveram essa dificuldade, dividindo as crianças em subgrupos e sob a supervisão das professoras e estimuladoras, realizam-se atividades diferentes, em espaços distintos da creche. Porém, nem todos os educadores consideram essa a melhor solução, discordando da utilização dessa estratégia e argumentando que tal situação não se verifica nas instituições particulares.

Até 1989, a creche funcionou somente com recreadoras e animadores culturais. Além disso, havia a situação de educadores voluntários. Durante a contratação das primeiras educadoras, a experiência anterior em serviço ou a formação específica não eram considerados critérios admissionais. As primeiras funcionárias foram registradas profissionalmente como "braçal de creche". A contratação preferencial era das pessoas que haviam trabalhado como voluntárias. Posteriormente, iniciou-se a exigência do 1º grau completo, para o desempenho da função, designada de "Estimuladora Materno Infantil" (E.M.I.). Atualmente, a exigência admissional é o Ensino Médio completo (antigo 2º grau). A Prefeitura vem terceirizando as contratações de funcionários. A firma contratada envia profissionais que podem ter ou não experiência e/ou formação na área, designando-se os menos qualificados como auxiliares educacionais.

Anteriormente não havia nenhum professor na creche. Cada turma dispunha de duas educadoras trabalhando em período integral. Em 1990, iniciou-se a contratação das professoras. Atualmente em cada sala trabalham uma professora (regente) no período da manhã e duas a três estimuladoras materno infantis, por turno. A carga horária das profissionais varia de acordo com a função desempenhada (Professora ou Estimuladora Materno Infantil) e com o tipo de vínculo estabelecido com a Prefeitura (concursado - seis horas e contratado - oito horas por dia). Todos as professoras são concursadas e trabalham

quatro horas por dia, com uma folga de dia útil por semana. Embora haja o compromisso de integrar as atividades de cuidar com as de educar, a presença de professores no período da manhã faz com que, em algumas turmas, as atividades desse período privilegiem mais o aspecto pedagógico, não ocorrendo o mesmo no período da tarde, sugerindo a cisão desses dois aspectos indissociáveis.

O número atual de profissionais é bastante superior aos anos iniciais de funcionamento da creche, sendo inclusive considerado acima do necessário. Na visão das educadoras, seria mais proveitoso diminuir o número de crianças por turma do que aumentar o número de educadoras, já que o espaço da sala é pequeno dificulta a realização dos trabalhos. Essa proposta alia-se à proposta de construção de novas salas na creche e não à diminuição de vagas, já que as vagas atuais não são capazes nem de suprir a demanda existente.

A creche conta ainda com Orientadora Pedagógica (O.P.), Orientador Educacional (O.E.), Psicóloga Educacional, Auxiliar de Enfermagem, Pediatra, Auxiliar de secretaria, Dinamizadora de leitura, Dirigente de turma, Merendeiras, Serventes e Porteiro. Trabalham na creche cinquenta e três funcionários, sendo trinta e sete concursados. Deste número, quatorze são Estimuladoras Materno-Infantil, mas somente onze estão em turma. Dos dezesseis contratados, onze ocupam essa função, sendo que uma atua como Auxiliar de Enfermagem.

A Formação escolar das estimuladoras varia desde o 1º grau incompleto até o curso superior completo. Antes não havia atividade de capacitação para os profissionais da creche. Atualmente, tenta-se fazer um trabalho de formação em serviço com capacitação teórica.

A SME de Duque de Caxias promoveu algumas capacitações com a participação de todos os educadores das creches lotadas na Educação. Durante esses encontros, dispensava-se as crianças para que os profissionais pudessem participar. A capacitação agora é bimestral com as regentes, por inscrição e sem liberação da creche. Realizam-se palestras, com temas que venham a dar subsídios ao trabalho desenvolvido. As estimuladoras reivindicam a continuidade desses encontros, com a participação delas garantida, uma vez que também desempenham atividades de cunho educativo. As contratadas valorizam ainda mais essa oportunidade por apresentarem o menor grau de instrução/formação, requerendo o oferecimento de capacitação específica em serviço além da que é oferecida na creche. É

importante mencionar a existência de alta rotatividade profissional nesta Instituição, o que não foi verificado nos outros espaços observados.

As educadoras recebem orientação interna acerca das atividades que desenvolvem. O tema desenvolvido este ano é: Brincando e Aprendendo. A proposta deste tema é utilizar-se da arte, música, dança, teatro e estórias infantis no trabalho, respeitando-se a criatividade e o desenvolvimento integral da criança. A culminância é considerada o momento de destaque e valorização da construção das crianças, simbolizando também o cuidado e o respeito com os objetos, com os materiais e com o espaço utilizado.

Embora as educadoras possuam valores e necessidades diversas, procura-se trabalhar em harmonia para atingir a um objetivo comum: auxiliar a criança a crescer como cidadão. Tenta-se promover um ambiente harmônico e a integração permanente através do diálogo. Busca-se uma mesma linguagem que fortaleça o projeto pedagógico desenvolvido, valorizando-se a consciência coletiva, sem anular a individualidade de cada um.

Nos primeiros anos de funcionamento da creche, haviam poucas estimuladoras e nenhum profissional que as pudesse orientar acerca do desenvolvimento das atividades. Somente quando contratou-se as professoras é que se começou a elaborar o planejamento e repassá-los as estimuladoras. Atualmente, o planejamento é mensal. Num mês participam apenas as professoras e no outro fecha-se a creche, para que todos os funcionários possam participar. Mesmo quando as estimuladoras não participam da reunião de planejamento, as professoras partilham com elas o que foi discutido, dando-lhes mais oportunidade de opinar na elaboração das atividades. A participação de todos os profissionais é esperada efetivamente nos Centros de Estudos, no Clube de Leitura, nas reuniões promovidas pela SME, nos eventos da creche, nos acompanhamentos e orientações pedagógicos, educacionais e psicológicos.

A avaliação é realizada através de registro diário, realizado pelas professoras, preenchimento de ficha relatório da SME, de auto-avaliação e da avaliação de planejamento onde busca-se a melhoria do trabalho. Na ocorrência de problemas, promove-se encontros individuais e/ou grupais com a Equipe Técnica, a Orientadora Pedagógica e a Psicóloga objetivando solucioná-los. Apesar dessas iniciativas, ainda percebe-se, em algumas educadoras (felizmente na minoria), uma prática pedagógica inadequada e tornada evidente

através de certos comportamentos das crianças que demonstram desinteresse pelas situações ocorridas dentro da turma.

A Orientadora Pedagógica trabalha nas manhãs de 2^a e 4^a feira, o Orientador Educacional uma vez por semana e a Psicóloga na 4^a feira, atuando na creche ao nível institucional. Faz parte da prática da creche fazer entrevistas e reuniões com os pais com o objetivo de conhecer, promover orientação e mostrar o trabalho realizado para que se esteja no caminho educativo. Desde sua criação, a Instituição D passou por quatro direções diferentes. O trabalho da direção atual visa o resgate com a comunidade que encontra-se afastada da creche.

As atividades rotineiras atuais incluem café da manhã, banho pela manhã e à tarde, lanches, almoço, soninho e janta e algumas atividades pedagógicas matinais e de recreação a tarde. Nos primeiros anos de funcionamento dessa creche, era muito difícil conseguir materiais para a consecução de atividades com as crianças. Atualmente, esta situação encontra-se minimizada, havendo a presença de mais recursos materiais e financeiros, embora ainda não sejam em quantidade suficiente para suprir à todas as crianças de cada sala.

A Instituição E

A **Instituição E** foi a quinta Instituição a fazer parte deste estudo. Localizada numa das áreas mais carentes do Município de Duque de Caxias, essa Instituição vem desde 1991 prestando atendimentos a crianças na faixa etária de 2 a 6 anos. Seus dados foram obtidos entre a 3^a e 4^a semanas de Agosto e a 1^a semana de Setembro de 1999. Entrevistou-se quatro profissionais: três professoras e a responsável pela administração da Instituição.

A extrema pobreza aliada a ausência do Poder Público Municipal quanto a criação de creches nessa região, fez com que fosse criada a Instituição E. Anteriormente, essa Instituição funcionava em outro endereço na comunidade, onde as condições de funcionamento eram ainda mais precárias que as atuais.

A Instituição E foi criado por uma senhora evangélica, moradora da comunidade local e interessada em dar apoio a crianças desamparadas. A manutenção da creche é realizada através da ajuda de evangélicos dessa e de outras comunidades. No início, a creche funcionava embaixo de sua casa. O espaço era bem pequeno e compunha-se de dois quartos, uma cozinha, um banheiro e uma pequena área para atender a mais de quarenta crianças. Nesse período, trabalhavam quatro pessoas como voluntárias. Mas, somente duas pessoas assumiam os atendimentos das crianças. O funcionamento no endereço inicial durou aproximadamente dois anos. A mudança de endereço ocorreu posteriormente, devido a doação de um terreno.

A Instituição E vem tentando regularizar o atendimento prestado na comunidade. Há dois anos deu entrada na documentação exigida pelo CMDCA (Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente). Em 1999, a Instituição teve que diminuir o número de atendimentos de oitenta e seis para setenta crianças. O CMDCA considerou o espaço físico inadequado para comportar tal número de crianças, em condições adequadas de atendimento. A creche era realmente muito carente de recursos e corria o risco de ser fechada, caso não fossem melhoradas as condições de permanência oferecidas.

Segundo relatos, as recomendações do CMDCA foram atendidas. Contudo, o Conselho não proporcionou condições para que o trabalho pudesse ser melhorado, nem assumiu o compromisso de lutar pela abertura de vagas e novas unidades municipais para as crianças dessa comunidade. Os conselheiros do CMDCA também não se responsabilizaram em arrumar vagas em outros locais para as dezesseis crianças que tiveram que sair da creche, nem souberam informar aos profissionais da Instituição E, qual havia sido o destino dessas crianças, todas provenientes de famílias no limiar da pobreza absoluta. Apesar do cumprimento das exigências legais, os recursos públicos demoram muito a chegar, tramitando burocraticamente por vários locais, antes de serem depositados na conta bancária da Instituição.

A escassez de recursos materiais e humanos são as dificuldades que mais sobressaem na Instituição E. Porém, essa Instituição tornou-se uma das únicas opções para as crianças da comunidade não ficarem em casa trancadas sozinhas sem ter um adulto que zele por elas e pela satisfação de suas necessidades. Nem correrem o risco de invasão, abuso sexual, violência,... de outros moradores da comunidade ou ficarem submetidas a possibilidade de incêndio, desmoronamento, ataques de roedores,...

A condição social das famílias que procuram matricular-se na Instituição E são preocupantes. Muitas sobrevivem com até 1 salário mínimo, não tendo dinheiro nem parentes com quem possam deixar as crianças. Na comunidade, algumas pessoas costumam cobrar R\$ 50,00 para se responsabilizarem pela guarda das crianças. A falta de equipamentos sociais proporcionados pelo Município impossibilita uma melhor condição de sobrevivência para essas famílias. Muitas delas, são obrigadas a sobreviver com apenas 2/3 do salário mínimo, em condições de miserabilidade absoluta. Soma-se a esse fato, o perigo eminente ao se deixar em casa, crianças de tão pouca idade trancadas e sozinhas.

A extrema pobreza faz com que algumas crianças só se alimentem no período em que permanecem na Instituição E. Para essas crianças, ir para a creche tornou-se uma questão de sobrevivência. Para suas famílias, torna-se muito penoso os dias em que a creche permanece fechada (finais de semana, feriados, obras na instituição,...). Na creche, já houve casos de crianças completamente desnutridas. Algumas encontram-se com verminoses, sendo cuidadas

pelas educadoras. Casos de pediculose e escabiose são freqüentes na creche (às vezes o remédio para acabar com os piolhos são passados em intervalos quinzenais).

Muitas crianças chegam na 2ª feira, demonstrando estarem com fome. Há crianças que não tem o que comer nos finais de semana. Alimentos provenientes de doações são cedidos para as famílias mais carentes. A Instituição E fornece cestas básicas quinzenais, para estas famílias. As mães desses lares, em sua maioria, trabalham como domésticas ou diaristas e não possuem companheiros. O número de crianças nesses lares varia de duas a cinco crianças

A creche atende atualmente a quarenta e sete crianças, divididas em três turmas: 2/3 anos; 4 anos e 5/6 anos. O número de crianças encontra-se abaixo do que sua capacidade comporta devido a demora na conclusão das obras na Instituição. Essa creche proporciona proteção física, alimentação e a convivência entre as crianças da mesma faixa etária nas atividades que desenvolve, constituindo-se mais como um espaço de guarda e adota concepções e práticas assistencialistas.

Há uma iniciação à alfabetização a partir dos dois anos. Aos três anos iniciam-se atividades pedagógicas como cobrir. A parte pedagógica é ministrada de forma muito intuitiva. Não há o conhecimento formal do processo de desenvolvimento infantil. Os conhecimentos demonstrados são leigos, obtidos a partir da vivência das educadoras como mães, avós, irmãs e um pouco advindas de estágio e/ou trabalho como professora. Os conteúdos pedagógicos seguem o modelo tradicional, com muita ênfase na repetição sem reflexão ou elaboração de conteúdos. As educadoras até sabem que há métodos mais novos mas não os utilizam na prática.

As três educadoras possuem o Ensino Médio completo. Duas possuem a formação de professores. A outra esta iniciando o Ensino Superior, em Serviço Social. Porém, observa-se a necessidade de maior capacitação dessas educadoras, que trabalham sob a égide da precariedade e da ausência de orientação teórico-técnica. Isso dificulta-lhes o desenvolvimento de ações mais comprometidas com a educação e o cuidado integral das crianças a que assistem. Na Instituição E não há o fornecimento de atividades de capacitação. Os profissionais que queiram aprimorar seus conhecimentos o fazem por conta própria.

Segundo relatos, o planejamento político pedagógico irá se iniciar tão logo retorne a Instituição uma voluntária de Pedagogia que visitou o espaço.

Não há menção de atividades organizadas com os responsáveis das crianças, como entrevistas ou reuniões. As educadoras não travam contato com os responsáveis pelas crianças. Também não sabem dizer se esse contato é importante, temendo represálias dos responsáveis pelas crianças. O contato com os responsáveis é realizado apenas por uma das profissionais que responsabiliza-se pela administração da creche.

Observou-se a necessidade de se trabalhar a formação de hábitos alimentares e de higiene não somente com as crianças. Mas principalmente com as educadoras. Por exemplo, mesmo tendo água encanada, sabão e copos em abundância na Instituição, por vezes as educadoras esqueciam-se de orientar adequadamente as crianças e todos bebiam na mesma caneca. Não foi observado as mãos serem lavadas antes das refeições.

O espaço da Instituição está dividido da seguinte forma: há um salão pequeno, logo na entrada onde funciona a secretaria. Esse salão é um espaço coletivo, com poucos móveis, onde todas as crianças dormem após o almoço. Porém, o número de colchonetes é insuficiente para alocar todas as crianças. Após, há uma sala pequena onde localiza-se o refeitório, possuindo oito mesas e dezesseis bancos mas que não está sendo utilizado. Os motivos alegados para o seu não uso é que este espaço não comporta todas as crianças, ao mesmo tempo. Nessa creche, todos fazem a refeição ao mesmo tempo (criança e funcionários) e isso é algo que as educadoras e a direção não querem mudar. Um outro motivo alegado para o não uso do refeitório é que os móveis dali foram doados, mas ainda não foram pagos. A pessoa que fez a doação dos móveis tirou a nota fiscal em nome da creche e está internada muito doente. Caso essa pessoa não possa arcar com a despesa dos móveis, provavelmente os mesmos serão devolvidos. E portanto, devem estar em perfeito estado de conservação. Também não houve recursos para a compra do plástico para a fabricação das toalhas das mesas. Há uma cozinha pequena, um banheiro para funcionários, um banheiro para as crianças, uma pequena despensa e um pátio pequeno e estreito, com uma área coberta onde estão mesas e cadeiras, sendo um local por onde transitam as pessoas na creche. É nesse espaço que as crianças de duas turmas passam a maior parte do dia enquanto as salas do 2º andar não ficam prontas. No 2º pavimento encontram-se uma sala e um banheiro prontos,

mais quatro salas e um banheiro em construção. A sala ainda não tem piso e foi colocado um pedaço de carpete para o chão não ficar tão frio. Há uma pequena estante de aramado, com poucos brinquedos e livros infantis, os únicos vistos na creche. Há restrições sobre o que as crianças podem ler. Não é permitido, por exemplo, os gibis da Turma da Mônica porque induzem à violência.

O pátio é pouco explorado quanto à movimentação livre das crianças, que raramente tiveram a possibilidade de pular, brincar, correr... durante o período observado. As atividades recreativas somente ocorrem às 4^{as} e 6^{as} feiras. Mesmo assim por um curto período de tempo e com várias restrições acerca de como e com o que brincar. Os meninos são impedidos de jogar bola, não podem brincar de lutar, não há brinquedos como espadas e armas. Se os meninos transformam simbolicamente outros brinquedos nesses objetos, interrompe-se a brincadeira. Às 6^{as} feiras, as atividades matinais se realizam no pátio com brinquedos. Esse é o momento em que o lúdico aparece de forma mais evidente. As crianças espalham-se no pátio para brincar. Algumas crianças sentam-se no chão com os brinquedos. Outras preferem brincar juntas. Nesse momento, há a diminuição do controle exercido sobre as crianças, que passam a se expressar de forma mais independente e autônoma.

O espaço onde as crianças das turmas de 2/3 anos e de 5 anos realizam as atividades pedagógicas, também é o espaço utilizado para as refeições. Porém, não há cadeiras e mesas suficientes nem para as duas turmas. Quando iniciam-se as refeições das três turmas, a situação exacerba-se ainda mais. Enquanto isso, o refeitório oficial fica vazio, limpo e arrumado. Já as crianças ficam aglomeradas nas mesas onde antes eram desenvolvidas as atividades. Os lápis e cadernos dão lugar a pratos, copos e talheres. Por falta de espaço na mesa algumas crianças equilibram o prato em uma das mãos e seguram o talher com a outra. É espantoso como crianças tão jovens são tão hábeis. Provavelmente, essa habilidade também é requerida em seus ambientes familiares. As educadoras também comem com o prato nas mãos, encostadas nas paredes da Instituição, pois conforme assinalado não há mesa nem cadeiras para todos. A falta de espaço nas mesas agrava a dificuldade motora das crianças menores. Caem pratos, há dificuldade em conseguir levar o alimento à boca. Por vezes, as educadoras auxiliam a alimentação das crianças, dando-lhes o alimento na boca. Observou-se que as mesas não estão firmes, facilitando o desequilíbrio e a queda dos pratos.

Oito pessoas trabalhavam na creche, que funcionava em horário integral: duas serventes, uma cozinheira, um ajudante, três educadoras e uma administradora. Esses profissionais eram todos evangélicos e voluntários. A maioria era de etnia negra, uma característica não observada nos outros espaços. Havia também a presença constante da Presidente da Instituição.

A Instituição E encontrou-se em obras de Janeiro a Agosto de 1999, ficando fechada durante alguns meses. A cooperação da SMAS do Município de Duque de Caxias ocorreu através de repasse de recursos para merenda. Este contrato de parceria era de seis meses. No final de 1998, a creche recebeu o depósito referente aos meses de Agosto, Setembro e Outubro. Até o final da observação não sabiam se haveria o repasse do restante da verba, nem qual seria o valor da mesma ou ainda se haveria a renovação desse contrato.

A SMAS auxiliou também através da visita do engenheiro para acompanhar a obra e na confecção da lista de materiais necessários à realização da obra. Há a promessa da SMAS ajudar na compra ou envio de materiais de construção. Os recursos financeiros provenientes da Prefeitura eram irrisórios, aproximadamente uns R\$ 300,00 por mês. A Instituição E não tem convênios, por isso conta com doações para manter-se. A merenda comprada com o dinheiro da SMAS é alocada separadamente das doações. A nutricionista da Prefeitura controla o uso dos alimentos comprados. Os alimentos por serem doados não têm uma periodicidade constante. A exceção é o café da manhã.

Segundo o relato e as observações, a creche apresenta a seguinte rotina:

- Entrada (8:00/8:15); Café da manhã (8:30/9:00); Atividades pedagógicas (9:00 às 10:50); Higiene (10:50); Colação (11:00); Banho (11:30); Almoço/Escovação/Soninho (12:00); Ensino Religioso (14:30); Lanche reforçado (15:30). Higiene/Troca de vestuário (16:00); Saída (17:00).

O horário das atividades é o mesmo desde a criação da Instituição. Mesmo achando que essa não é a melhor rotina, as educadoras não modificam a mesma. As atividades propostas tem uma duração muito extensa para as crianças menores, que respondem a isso

através de comportamentos dispersos. A tentativa de fuga das atividades é logo rechaçada, chamando-se a atenção para o que está sendo ensinado. Há uma grande escassez de material. Esta dificuldade soma-se a falta de autonomia, fazendo com que as crianças sejam muito dependentes das educadoras:

O Ensino Religioso é ministrado da seguinte forma: Todas as crianças se sentam e devem prestar atenção ao que é dito pelas educadoras. Depois são solicitadas a repetir. Após, uma das educadoras pede um determinado versículo e as crianças devem recitá-lo. Se for um versículo difícil ela ajuda falando as primeiras palavras. As educadoras mostram-se bastante exigentes com as crianças, principalmente quando estão em atividades conjuntas.

As admoestações são freqüentes. Algumas crianças se punem por conta própria, antes que as educadoras as coloquem de castigo. Levantam-se, ficando de pé com a face voltada para a parede. Alguns com os braços para cima. Cobra-se a observância de comportamentos disciplinados. Enfatiza-se as condutas de submissão. O cotidiano das atividades mostra-se aborrecido. Não se reflete acerca das conseqüências que essa prática educativa cunhará nas crianças. As figuras de autoridade são investidas de grande poder, não sendo questionadas.

Na Instituição E, disciplina e submissão a autoridade são encaradas como boa educação. É uma postura "*natural*" das educadoras, "*a melhor que podem desenvolver*", não vislumbrando-se outras possibilidades de atuação. Talvez, nem possam. As educadoras não refletem acerca dessas atitudes e de suas conseqüências na vida das crianças. Observou-se uma dificuldade acentuada para falarem sobre o trabalho desenvolvido, suas dificuldades, como resolvê-las, fazer críticas à Instituição ou se autocriticarem. Estas educadoras não se perceberam como sujeitos de mudança, com possibilidades de transformar suas realidades cotidianas.

Nesse ambiente tão precário, pareceu difícil até o bom desempenho da função guardiã. A qualidade das propostas educacionais também denotam essa precariedade. Apesar disso, as educadoras sentem-se bem realizando o trabalho voluntário com as crianças. E, a maioria das crianças parece gostar da permanência nesse espaço, principalmente as mais velhas.

Analisando os Resultados:

A proposta de pesquisar cinco instituições diferentes de Educação Infantil, no âmbito comunitário, oportunizou a manifestação de uma gama ampla de variações em termos de discursos e práticas cotidianas. Estas variações apresentaram condições objetivas, concretas e historicamente referidas, que auxiliaram na caracterização do atendimento oferecido pelo Município de Duque de Caxias às crianças de 0 a 6 anos. As variações não ocorreram apenas de Instituição para Instituição. Também expressaram-se entre os profissionais da mesma Instituição e em alguns casos, até da mesma sala. Para compreender as variações desses grupos foi necessário situá-los no tempo e nas condições sociais e econômicas nos quais se acham envolvidos: um país capitalista e dependente, herdeiro de uma tradição fortemente marcada pelo patriarcalista. Na análise dos resultados assumiu-se uma postura política de luta contra a opressão, seja ela de gênero, social, de saber,...

Os resultados mostraram que o “*comunitário*” é um conceito ambíguo que pode ser utilizado em várias direções. A compreensão do real significado do termo só pôde ser realizada quando examinou-se o contexto onde surgiu cada uma dessas instituições investigadas e sua inter-relação com o cotidiano das comunidades, em seu longo processo de exclusão social. A prática comunitária desenrola-se num âmbito onde vários microssistemas influenciam a vida e as relações na comunidade e também é influenciada por sistemas mais abrangentes – o macrossistema. Assim, como buscava-se captar esse contexto, uma das maiores dificuldades encontradas durante a inserção no campo foi não poder entrevistar a todas as pessoas que trabalhavam nas cinco Instituições (professores, orientadores educacionais, estimuladores, auxiliares, psicóloga,...). E, estudar a materialidade desses discursos a partir de suas condições de produção: interlocutores, situação institucional e contexto histórico-social e ideológico.

A exiguidade do tempo pôs limites a um mergulho mais profundo nas falas desses atores sociais, que são por excelência as chaves para a compreensão das singularidades e das contradições observadas entre os discursos e as práticas institucionais. O resgate da memória institucional, propiciado principalmente através das memórias das educadoras mais antigas, fez com que um fio condutor ligasse a Instituição que se fez conhecer no presente e a descrita

por elas no tempo passado. Essas falas fizeram o contraste com a realidade atual, evidenciando as transformações institucionais sofridas ao longo dos anos. Essa história produzida no cotidiano, não estava retratada nos documentos das Instituições.

As diferenças de posturas no âmbito comunitário são grandes. Pôde-se encontrar desde posturas mais tradicionais até as que rumavam para a modificação da relação educador/criança. O fato dessas instituições serem destinadas às classes populares e muitos de seus educadores também serem provenientes dessas classes, não mostrou-se como indicativo de que suas propostas fossem mais democráticas que as desenvolvidas em outros espaços de Educação Infantil. As instituições também estão submetidas a concepções paternalistas, assistencialistas, missionárias, autoritárias... Muitas vezes, os discursos das educadoras reproduziam a hegemonia vigente, através de pequenas ações reprodutoras da exclusão, da submissão e da dominação a que são submetidas as classes populares. E, exibiam parte da nossa herança cultural banalizadora e naturalizadora de pré-conceitos acerca dessas classes historicamente marginalizadas e desvalorizadas.

As portas e portões das Instituições e das salas observadas foram transformados em ícones que representavam, simbolicamente, o tipo de contato estabelecido com as crianças, com as famílias e com a realidade da comunidade que as cercava. As Instituições e as salas onde havia uma proposta mais democrática e voltada para as interações encontravam-se de portas abertas, literalmente abertas. A ampla liberdade de transitar, trocar e explorar não comprometia o trabalho desenvolvido. Houve também situações opostas: as Instituições e as salas onde a proposta mostrava-se mais tradicional, autoritária ou controladora encontravam-se de portas fechadas para as trocas com a comunidade, com as famílias, com as outras crianças, com a própria Instituição, mantendo-se distanciadas e alienadas das mesmas. Em algumas delas, as crianças aproveitavam a distração das educadoras e buscavam outros espaços (o pátio, o refeitório, o banheiro, o bebedouro,...). Nesses casos, não se observou a presença de uma reflexão crítica acerca do porque de tantas saídas.

ANÁLISE DOS ÍTENS:

Ítem I: Gênero

Nas cinco Instituições observadas, o gênero masculino não atuava diretamente com as crianças de 0 a 6 anos. Nos poucos casos em que se verificou a presença masculina, o profissional atuava ou em cargo de direção e orientação ou auxiliando em serviços gerais. O trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 6 anos apresentou-se como pertencente à função feminina. Independentemente da designação que as qualificasse ou do cargo que ocupassem (diretoras, orientadoras, monitoras, recreadoras, estimuladoras, professoras, auxiliares,...), pôde-se designá-las por educadoras. A Educação Infantil no Município de Duque de Caxias é um espaço predominantemente feminino, conforme demonstrado na Tabela XV.

Tabela XV

Sexo dos Entrevistados por Instituição

Sexo	Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D	Instituição E	Total	%
Feminino	5	10	3	24	4	46	97,87
Masculino*	1	0	0	0	0	1	2,13

* Não atuando diretamente em turma

A profissão de educador infantil é reconhecida como sendo do universo das práticas femininas, principalmente quando refere-se a creche. Essa profissão inclui funções de maternagem (cuidado e educação das crianças pequenas) cujas práticas assemelham-se as vivenciadas pelas crianças em suas próprias famílias (alimentação, vestuário, higiene,...). Analisando-se essa situação, pode-se afirmar que mesmo em espaços democráticos e

isonômicos, observa-se a presença de fenômenos discriminatórios que integram as relações de gênero. A subordinação de gênero manifesta-se no cotidiano das micro-organizações, reproduzindo-se no ambiente das instituições de Educação Infantil.

O conceito de gênero (Souza-Lobo,1989) ressalta a dimensão social e política das diferenças biológicas entre os sexos, manifestada nos locais de trabalho. O conceito de capitalismo patriarcal (Hartmann,1981) ajuda a compreender a manifestação do machismo, como sub-produto da sociedade patriarcal e capitalista. Os elementos constituidores do patriarcado são: o casamento heterossexual, a homofobia, o cuidado feminino das crianças, o trabalho doméstico, a dependência econômica das mulheres em relação aos homens, as instituições basearem-se nas relações sociais entre os homens e o salário diferenciado. Na história da humanidade, o patriarcado aliou-se ao capitalismo, originando a divisão sexual do trabalho no interior da força de trabalho, destinando às mulheres atividades mal remuneradas, como as de educadoras.

A relação de gênero ressalta aspectos relativos ao poder e a ideologia dominante. O magistério, considerado uma atividade tipicamente feminina, caracteriza-se como um dos guetos da atuação das mulheres no mercado de trabalho, discriminando-as negativamente.

A reprodução dos estereótipos de gênero foram encontradas nas instituições pesquisadas, relacionando-se com o preconceito cultural quanto aos papéis sexuais dos meninos e meninas, por parte das profissionais. Em algumas situações, isso ocorreu de forma explícita (as crianças sentaram-se separadas, por sexo, para realizarem as atividades ou dormiram em espaços separadas). Em outras, com maior sutileza (os meninos foram considerados os mais agressivos, foram mais assujeitados a castigos, foram considerados mais desobedientes, os que tiveram suas brincadeiras proibidas: não podem jogar bola, brincar com espadas,... sobre eles recaiam maiores exigências no controle de seus corpos. O mesmo não sendo verificado com as meninas). Observou-se que sobre os meninos recaem alguns estigmas que podem influenciar-lhes, negativamente, em todo o percurso educativo posterior.

Cotidianamente, as questões de gênero atravessaram as relações entre as crianças e as relações dos próprios educadores com as crianças, confirmando-se pré-conceitos equivocados. As crianças representaram os papéis sexuais masculinos e femininos em muitas brincadeiras

observadas. Porém, as que tentaram romper com a divisão de papéis sexuais foram interpeladas pelas educadoras ou por outras crianças.

Essas situações remeteram a uma indagação: Por que devemos continuar reafirmando a não possibilidade de inserção masculina na educação voltada para as crianças de 0 a 6 anos? Porque não tornar a Educação Infantil também uma questão do masculino? Acredita-se que devemos enfatizar a presença de identidades variadas entre os profissionais que atuam na Educação Infantil. Que a diversidade da representação de gênero beneficiaria todos os atores envolvidos com a Educação Infantil dessas instituições. Desde as crianças (muitas sem a presença masculina adulta no ambiente familiar) até as próprias educadoras (revisão e reflexão de suas práticas cotidianas). Pois, mulheres e homens, meninas e meninos são formados em relação – uns com os outros e no entrecruzamento de outras categorias, como classe social, religião, etnia, nacionalidade, geração (Souza, 1999).

Ítem II: Tempo de trabalho na Instituição

Neste ítem, encontrou-se grande variação nas respostas das educadoras. A variação apresentou-se desde profissionais que estavam trabalhando há apenas um mês em uma instituição até as que já atuavam há mais de dez anos, na mesma Instituição, conforme demonstra a Tabela XVI.

A grande maioria das educadoras apresenta anos de experiência em sua atuação profissional. A experiência adquirida é considerada um fator positivo para as mesmas, tornando-as detentoras de subsídios que lhes facilitam o cotidiano e servem de auxílio às educadoras menos experientes no saber fazer diário. Mas, também observou-se a dificuldade de modificação de alguns comportamentos inadequados, já cristalizados e estereotipados. Isso dificulta que algumas orientações técnicas e propostas novas sejam postas em prática pelas educadoras mais experientes das Instituições.

Na construção social da prática em Educação Infantil, há todo um saber que vem sendo historicamente produzido. O processo educativo com crianças de 0 a 6 anos é uma

experiência extremamente complexa. Há todo um conjunto de fatores (relações, rotinas, fatos, situações, interesses, concepções de mundo) influenciando o tipo de educação propiciada. Estes fatores não se restringem ao quanto de tempo se desempenha uma função (quantidade). Mas ao como se desempenha (qualidade). Assim, é preciso observar como as educadoras estão se apropriando do saber construído sobre as crianças pelas quais se responsabilizam. Essa apropriação, não se realiza isoladamente. Ao contrário, exige a interlocução com outros mediadores privilegiados (educadores, orientadores,...) para que haja um salto qualitativo no patamar desse conhecimento construído histórico-culturalmente. Através da mediação com esses Outros, é que haverá a atualização teórico-metodológica que possibilitará avanços em suas práticas educativas.

Tabela XVI

Tempo trabalhado na Instituição

Tempo de trabalho em anos	Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D	Instituição E	Total de educadoras	%
- de 1;0	-	1	1	5	1	08	17
1;0 a 5;0	2	3	1	7	2	15	32
5;0 a 10;0	-	3	1	6	1	11	23
Mais de 10	4	3	-	6	-	13	28

Comparando a realidade das instituições pesquisadas com a de outros estudos, no que tange ao tempo de serviço nas instituições, evidencia-se que a alta rotatividade profissional não pôde ser considerado uma característica do atendimento prestado nesse município. Conforme evidenciado na Tabela XVI, mais de 50% dos entrevistados trabalha há mais de cinco anos no mesmo local de trabalho. É digno de nota que a rotatividade profissional só foi mencionada em uma das instituições observadas.

Ítem III: Experiência anterior no trabalho com crianças

Foram relatados diversas experiências anteriores no trabalho com crianças, pela maioria das educadoras que atuam nas cinco Instituições. Conforme aponta a Tabela XVII, mais de 50% das educadoras entrevistadas apresentavam algum tipo de experiência anterior.

Tabela XVII

Experiência anterior no trabalho com crianças

Experiência	Número de profissionais	%
Sim	26	55
Não	12	25
Não relatado	09	20

As experiências anteriores no trabalho com criança variaram desde trabalhos como babás, tomando conta de crianças em casa da família, até a transferência de outras Instituições pré-escolares. O fato das educadoras relatarem experiências anteriores, aliava-se a falas que reforçavam o amor pelas crianças, o gosto pelo trabalho, a insatisfação em outras atividades não relacionadas a Educação Infantil, a preocupação com o futuro das crianças explicando condutas mais autoritárias,... As educadoras avaliavam também que a experiência anterior sinalizava previamente, se as futuras educadoras estavam ingressando na Instituição por vocação ou por falta de opção, já que não há uma política nacional de geração de empregos, fazendo com que muitas pessoas ingressem nas Instituições pré-escolares, por serem as vagas profissionais que se apresentaram no momento de procura de emprego. A não experiência anterior no trabalho com crianças, de certa forma, é percebida entre as educadoras como uma desqualificação. Mesmo quando as educadoras sem experiência são detentoras de um maior grau de instrução.

A "Vocação", o "Dom" a que se referem as educadoras, relaciona-se ao ideal da mulher-mãe, a valorização da maternagem, ao gostar de crianças pequenas, "pré-requisitos" valorizados por elas como preditores de bom desenvolvimento do trabalho voltado às crianças de 0 a 6 anos. Frente a situação vivida por grande parte dessas profissionais, percebe-se a passividade e a acomodação diante dos papéis socialmente impostos que impõe tarefas "domésticas" ao gênero feminino. Falta-lhes a reflexão acerca da veracidade dessas afirmações ideologicamente construídas e que, ao longo dos anos, vêm sendo reforçadas no atendimento proporcionado às crianças pequenas.

Ao contrário do que possam pensar, essa dotação "natural" para exercer o cuidado e a educação da criança pequena, não veio se refletindo como uma qualificação/especialização que merecesse melhores condições de remuneração para essa categoria profissional. Durante muito tempo, as educadoras infantis nem eram reconhecidas como profissionais de educação. Dessa forma, a manutenção dessas naturalizações só reforçam a desqualificação de suas atividades, retro-alimentadas pela absorção de outras mulheres nesses espaços, desencadeando mais desvalorização. O próprio meio social onde o trabalho é desenvolvido, também reforça a postura a-crítica diante dessa e de outras situações cotidianas. Ressalta-se que isso não ocorre de forma ingênua, tendo sido engendrado pela ideologia hegemônica.

Assim, enfatiza-se a importância da construção de um olhar mais crítico sobre essas naturalizações que permeiam o trabalho com as crianças e a relação das mesmas com o meio sócio-econômico e político que as cerca. Por ser essa população tão específica, faz-se necessário também, uma sólida formação teórica acerca da história do atendimento voltado às crianças de 0 a 6 anos, das categorias de infância e de criança, da criação das escolas e pré-escolas comunitárias, relacionando-a com a situação macrossocial que permeia o desenvolvimento da Educação Infantil

Ítem IV: Formação dos Educadores

Conforme pode-se observar na Tabela XVIII, um percentual bastante alto das educadoras possuem instrução igual ou superior ao Ensino Médio, na modalidade Normal, independentemente das mesmas atuarem ou não como professoras nas instituições. Esses

dados remetem à preocupação evidenciada pelas cinco Instituições, com o nível de formação acadêmica dos profissionais admitidos para trabalhar no atendimento pré-escolar comunitário. E, conseqüentemente, a preocupação com a qualidade do serviço prestado em Educação Infantil. Esta preocupação independe do tipo de vínculo institucional mantido, haja visto que mesmo a Instituição E, onde todas as educadoras são voluntárias faz essa exigência, conforme assinalado pela Tabela XVIII.

Tabela XVIII

Grau de Instrução dos Educadores por Instituição

Instituição	A	B	C	D	E	Total	%
Grau de Instrução							
Ensino Fundamental Incompleto	-	3	-	4		7	14,8
Ensino Fundamental Completo	-	3	-	1		4	8,5
Ensino Médio Incompleto	1		1	2		4	8,5
Ensino Médio Completo Sem Normal	2		-	5	-	7	14,8
Ensino Médio Completo Com Normal	3	3	2	8	3	19	40,4
Ensino Superior Incompleto	-	1			1	2	4,5
Ensino Superior Completo				4		4	8,5

Isso evidencia que as Instituições comunitárias do Município de Duque de Caxias têm condições de realizar trabalho educacional de qualidade, quando o critério avaliado for o grau de escolaridade de seus quadros. Pode-se observar que 8,5% desses profissionais apresentam-se com qualificação em nível superior completo; 4,5% apresentam-se com nível superior incompleto e 40,4% possuem o Ensino Médio completo, na modalidade Normal. Porém, a melhoria da escolaridade não se reverte em melhoria salarial. É importante salientar que os dados referentes ao grau de escolaridade das educadoras observadas, não corroboram os dados de outras pesquisas acerca do tema, onde ressalta-se uma freqüência irrisória de profissionais com maior grau de escolarização atuando na Educação Infantil (MEC/SEF/DPE/COEDI,1994). A ocorrência dessa discrepância é digna de maiores

investigações, haja visto a necessidade de se estabelecerem novas correlações entre grau de escolaridade e função desempenhada pelas educadoras. É importante lembrar que há instituições trabalhando com estagiárias e voluntários. Bem como, há outras onde o profissional não tem sua carteira assinada como professor, e sim como monitores ou recreadores (Tabela XIX). Isso pode estar determinando a variação observada nesses dados.

Tabela XIX

Vínculo exercido pelos entrevistados, por Instituição

Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D	Instituição E
Contratados	Contratados	Contratados	Concursados	Voluntários
-	Cedidos pela Prefeitura	Estágio	Contratados	-

Observou-se também, que a preocupação com o grau de instrução dos funcionários independe da inserção institucional ocorrer no âmbito assistencial (SMAS) ou educacional (SME), já que somente uma instituição integra as Unidades de Educação Infantil da Prefeitura de Duque de Caxias. O grau de escolaridade também mostrou-se independente das orientações constantes na LDBEN ou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil acerca da escolaridade mínima exigida para os profissionais continuarem exercendo suas funções na Educação Infantil, já que a maioria das educadoras foram contratadas antes de 1996.

Arrisca-se afirmar portanto, que as instituições comunitárias de Educação Infantil do Município de Duque de Caxias já perceberam a existência de uma correlação positiva entre o grau de instrução dos educadores e a qualidade do trabalho desenvolvido junto as crianças. E adiantando-se ao Estado, já estavam aumentando o nível de exigência para a admissão de seus funcionários.

Além da maior exigência de escolaridade observada nesses profissionais, também é digno de nota o investimento que as instituições vêm fazendo no sentido de investirem na

capacitação em serviço de seus profissionais. A essa última afirmação, somam-se os dados que integram a Tabela XX, onde estão inseridas todas as estratégias utilizadas por cada uma das Instituições pesquisadas, visando a melhor atuação de seus quadros.

Tabela XX

Estratégias de capacitação profissional oferecida por Instituição

Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D	Instituição E
Orientação Técnica	Orientação Pedagógica (da Prefeitura para professoras, particular para as outras educadoras)	Orientação Pedagógica	Orientação Pedagógica	Início de Orientação Pedagógica voluntária
Centro de Estudos	Encontros	Reuniões	Orientação Educacional	Procura individual
Grupo de Estudos	Grupo de Estudos	Debate de textos	Reuniões	
Material didático	Palestras	Dinâmicas	Debates de Textos	
	Mini-Cursos		Dinâmicas	
	Oficinas Pedagógicas		Centro de Estudos	
	Trabalhos Culturais		Clube de Leituras	
	Reuniões		Auto-avaliações	
	Vídeos		Avaliações de planejamento	
	Material didático		Cursos	
	Clube de leituras			

Conforme pode ser observado, a quantidade e a qualidade das atividades de capacitação estão intimamente correlacionadas com os meios e recursos institucionais disponíveis para esse fim (quanto maior a quantidade de recursos da instituição, maiores são os investimentos na capacitação em serviço). Observou-se que além do desenvolvimento dessas atividades e da orientação técnica proporcionada, há uma grande influência do clima

institucional a estimular (ou não), as educadoras em seu contínuo processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Encontrou-se variações acerca do comprometimento evidenciado na capacitação das educadoras. Há Instituições bastante comprometidas com o processo de aprimoramento teórico e técnico de seus quadros, independentemente do cargo que ocupem ou do tipo de vínculo institucional formalizado. Há instituições que priorizam um determinado cargo, função ou vínculo institucional estabelecido. Há também, instituições que reconhecem a importância e a necessidade dessa capacitação, mas por motivos financeiros não podem viabilizar tais atividades e/ou não estimulam que as mesmas sejam realizadas. A Tabela XXI apresenta as pessoas entrevistadas, por função desempenhada em cada Instituição.

Tabela XXI

Tipo de Educador entrevistado por Instituição

Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D	Instituição E
Diretor	Diretora	Diretora	Diretora	Administradora
Orientadora Técnica	Professora	Professora	Professora (Regente)	Professora
Monitora	Monitora	Estagiária	Estimuladora Materno Infantil	-
Recreadora	-	-	Auxiliar Educacional	-
Auxiliar Geral	-	-	Orientadora Pedagógica	-

Dentro desse contexto, observa-se que a presença (ou não) do estabelecimento de convênios junto as instituições comunitárias têm demonstrado ser uma estratégia importante na realização das capacitações das educadoras. Contudo, os mesmos constituem-se como ações isoladas. Há a necessidade de que o Município de Duque de Caxias, através de sua Secretaria de Educação, assuma a co-responsabilidade acerca da questão da capacitação desses profissionais, haja visto que as instituições comunitárias não apresentam-se detentoras

de condições para arcarem sozinhas com a capacitação que se faz necessária ao bom desenvolvimento dos trabalhos. Somente assim, através da ação conjunta de todos, é que poderemos criar condições para que até o final da Década da Educação, essas educadoras estejam possuindo o grau de qualificação exigido à realização de suas funções.

Conforme afirma Tiriba (1993:68):

“Não nos parece justo que os poderes públicos, retardatários no cumprimento de suas responsabilidades, simplesmente definam, sem um debate amplo, sem levar em conta o processo histórico específico de cada local, o nível e a natureza da formação regular a serem exigidos para a função”.

Pôde-se observar também, através das falas das educadoras, algumas restrições a respeito da forma como vem sendo oferecido a capacitação em serviço. Criticou-se principalmente a não sistematização da frequência em que são oferecidas e a não extensão das mesmas a todas as pessoas envolvidas no trabalho com as crianças, inviabilizando a continuidade desses espaços reflexivos e de troca de experiências. Essas críticas eram tecidas principalmente pelas educadoras que apresentaram-se com menor grau de qualificação.

Salienta Machado (1996) que um modelo apropriado à criança menor de 6 anos deve contar com profissionais previamente formados e em formação permanente. As profissionais observadas também desempenham atividades pedagógicas e ressentem-se quando não participam das estratégias de capacitação. Desta forma, a capacitação em serviço é considerada pelas educadoras, como sendo um espaço privilegiado de reflexão da prática educativa cotidiana. Mas também, deve ser entendida como direito profissional, implicando a indissociabilidade entre formação e profissionalização. Essa afirmação respalda-se em estudos internacionais que apontam a capacitação profissional como uma das variáveis que produz maior impacto sobre a qualidade do atendimento à Educação Infantil. (MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994). Se assim o é de fato, não podem ser desenvolvidas de forma descontínua ou assistemática. Portanto, suas críticas justificam-se.

Comprometidas com a realidade que querem transformar, muitas educadoras encontram-se integradas na mesma realidade das crianças pelas quais se responsabilizam, vivenciando as mesmas condições de vida, sentindo os mesmos efeitos de serem moradoras

das comunidades. Tendo seus filhos freqüentando as instituições que trabalham pois são oriundas de famílias tão pobres quanto as das crianças das classes populares.

A práxis reflexiva do educador deve possibilitar que sua atividade prática seja a ação realizada e condicionada pela transformação de uma realidade já antecipada nas interlocuções estabelecidas entre seus pares. O conhecimento produzido e utilizado na práxis deve inserir-se plenamente no contexto social que o originou.

A qualificação proporcionada deve possibilitar a essas educadoras a própria continuidade da sua qualificação e a inserção plena no contexto social que originou esse saber. Acredita-se que só assim os espaços reflexivos se tornarão espaços capazes do pleno exercício da cidadania dessas educadores.

Observou-se em vários momentos que a prática reflexiva estava longe de acompanhar o trabalho desenvolvido. Algumas educadoras apresentavam uma prática dissociada do saber referente as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos. A Tabela XVIII vem apresentar a faixa etária da clientela atendida por cada uma das Instituições observadas.

Tabela XXII

Faixa etária de atendimento, por Instituição

Instituição A	Instituição B	Instituição C	Instituição D	Instituição E
-	<s de 1;0	-	-	-
-	1;0 a 1;11	-	-	-
2;0 a 2;11	2;0 a 2;11	-	2;0 a 2;11	2;0 a 2;11
3;0 a 3;11	3;0 a 3;11	-	3;0 a 3;11	3;0 a 3;11
4;0 a 4;11	4;0 a 4;11	4;0 a 4;11	4;0 a 4;11	4;0 a 4;11
5;0 a 5;11	5;0 a 5;11	5;0 a 5;11	5;0 a 5;11	5;0 a 5;11
6;0 a 6;11	6;0 a 6;11	6;0 a 6;11	6;0 a 6;11	6;0 a 6;11
-	-	>s de 6;11	-	-

As observações mostraram que um maior grau de instrução facilitou que as educadoras percebessem as especificidades do trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 6 anos e as dificuldades existentes em seus locais de trabalho. Igualmente, tornava-se mais fácil para essas educadoras cogitarem propostas de mudanças e/ou discorrerem sobre soluções que sanassem tais dificuldades. Esse dado reforça a importância de se construir espaços de interlocução com a presença de todas as educadoras das instituições. Podendo-se para tal, utilizar-se da capacitação em serviço. A interlocução permanente beneficiaria as educadoras com menor grau de instrução e facilitaria a construção de práticas mais reflexivas. Contudo, as ações de capacitação devem caminhar no sentido de que as educadoras com menor grau de escolarização não se sintam subalternizadas, incapazes ou incompetentes. Ao contrário, devem perceberem-se como sujeitos detentoras do poder de transformar as práticas cotidianas.

Itens V, VI e VII – A importância dada à Criatividade

Em todas as Instituições e com todos os educadores, obteve-se relatos que falavam da importância da criatividade nas atividades desenvolvidas com as crianças de 0 a 6 anos. Dos quarenta e sete entrevistados, apenas 15% não consideravam-se pessoas criativas. Com relação a percepção dos educadores acerca das crianças de suas salas serem consideradas criativas, também houve um percentual muito elevado de respostas afirmativas.

Características foram elencadas pelas educadoras como requeridas ao desenvolvimento de atividades criativas: flexibilidade, criatividade, abertura para novas experiências, abertura para a transformação, originalidade e produção de idéias. Contudo, algumas educadoras quando entravam em suas salas, não demonstravam a importância que haviam afirmado acerca da importância da criatividade. Recaiam numa prática monótona, repetitiva e autoritária. Havia uma cisão entre o discurso e a prática observada. De um lado ficava o discurso, no outro ficava a prática.

A práxis compreende uma atividade real, objetiva, material que é produzida de forma dialética com a teoria e implica na idéia de transformação. Portanto, a atividade prática necessita da reflexão sobre a ação. Quando observa-se a cisão entre o discurso e a prática das

educadoras, no que tange a criatividade, cabe ressaltar que elas também fazem parte de uma população de ex-alunas que provavelmente tiveram suas expressões criativas tolhidas.

Muitas receberam uma formação básica de professoras e também apresentavam-se com uma experiência relativa no trabalho em Educação Infantil. Mas que tipo de formação elas receberam? A formação básica oferecida por nossas escolas é povoada de mecanismos punitivos, normas e padrões homogeneizantes, onde o adulto é o agente socializador. E também, o detentor do saber. Muitas práticas reforçam a reprodução a-crítica de modelos, que não convivem bem com a contradição, com os desafios, com a diversidade de idéias. Enfim, reforça-se e perpetua-se a cristalização de papéis e a rigidez de condutas. As atividades pedagógicas geralmente limitam-se a “tarefas” pobres e repetitivas, mimeografadas ou feitas à mão. Por isso, pareceu importante a investigação desse aspecto nas instituições pesquisadas.

O que esse item deixou mais evidente foi que apesar das educadoras expressarem o desejo de que suas crianças sejam criativas, elas demonstraram poucas condições de avaliar como fazer para desenvolver a criatividade para além das atividades de pintar, modelar e desenhar. Ao contrário, o cerceamento a expressão da criatividade das crianças pôde ser vislumbrada através do rigor disciplinar que fez com que muitas reagissem de forma apática ou agressiva. Nesse sentido, não basta só a motivação para desencadear transformações que possibilitem o aflorar da criatividade de crianças e adultos. E sim, que a reflexão sobre as práticas deve também envolver a discussão desse tema e a recriação das atividades, para que a criatividade deixe de ser um conceito abstrato e incorpore-se a prática. Parodiando a fala de uma das educadoras entrevistadas, afirma-se que: “ A estimulação tem que ser dada para desenvolver a criatividade das educadoras e que ela é necessária é ”.

Itens VIII e IX: Dificuldades percebidas no trabalho e soluções encontradas

Observou-se que em algumas instituições havia um entrelaçamento entre a forma como o trabalho com as crianças era descrito (discurso) e as práticas observadas. Nestas instituições, tanto os profissionais quanto as crianças demonstraram maior liberdade para expressarem-se. Os questionamentos e as críticas eram mais aguçados, havendo maior clareza

acerca das dificuldades enfrentadas cotidianamente. Nestas situações, foram elencadas um maior número de propostas e soluções para as problemáticas percebidas no ambiente institucional e uma disponibilidade maior para se discutir e resolver problemas comuns. As respostas obtidas variaram desde propostas possíveis de solucionar as problemáticas vivenciadas até as mais idealizadas.

Em outras instituições observou-se contradições entre o discurso e a realidade de suas ações educativas, evidenciando-se uma dissociação entre as mesmas. As respostas obtidas eram mais estereotipadas, pouco desenvolvidas ou apresentadas de forma menos crítica. Por vezes, tornava-se difícil até a percepção das dificuldades. Difícil também era a visualização de soluções e/ou propostas que poderiam ser empregadas para resolver as questões cotidianas. A Tabela XXIII apresenta as dificuldades elencadas. Algumas respostas foram agrupadas por semelhança, já que eram comuns às cinco Instituições. Outras, dadas as especificidades das Instituições, mantiveram suas singularidades.

Observa-se que algumas das dificuldades elencadas perpassam o cotidiano das cinco Instituições: O número de crianças é sempre maior do que cada espaço institucional é capaz de comportar, sendo essa a maior dificuldade existente em todas as Instituições pesquisadas. Mas também, na Educação Infantil brasileira. Esse dado reforça as afirmações tecidas ao longo desse estudo, onde declarava-se que há poucas unidades para atendimento das crianças de 0 a 6 anos e que as mesmas não são capazes de absorver a crescente demanda existente na área de Educação Infantil. Esse dado evidencia também, a necessidade de investimento do Poder Público Municipal na criação de novas unidades de Educação Infantil e na ampliação das unidades existentes no Município de Duque de Caxias.

Quanto ao espaço físico, a estrutura interna das salas é considerada inadequada na maioria dos espaços observados por serem pequenas. Muitas salas são utilizadas também como dormitórios. Por isso, além de mesas e cadeiras, há vários colchonetes em seus interiores. O tamanho das salas não comporta adequadamente o número elevado de crianças, limitando as múltiplas possibilidades de interação. Não observou-se a presença de materiais para atividades de motricidade ampla. E há a precariedade de brinquedos, jogos e materiais didáticos em quantidade, dificultando as possibilidades de atividades de estimulação diversas.

Uma outra dificuldade que perpassa os espaços pesquisados refere-se aos recursos disponíveis (falta dos mesmos) para o desenvolvimento do trabalho. Os recursos mostraram-se insuficientes para proporcionar um enriquecimento maior das experiências infantis. Essa dificuldade gera soluções diversas nos espaços investigados.

A ausência de recursos financeiros acaba por permear outras dificuldades elencadas: espaço inadequado, recursos insuficientes, falta de funcionários, não capacitação dos educadores. Dificulta também que haja a melhoria nas condições de trabalho oferecidas pelas instituições (aquisição de materiais de escritório e de limpeza, de recursos pedagógicos como jogos, brinquedos, livros de histórias infantis, pagamento de melhores salários, contratação de profissionais em número adequado as necessidades institucionais, alimentação diária para as crianças e os funcionários,...). Ou seja, a soma desses elementos precarizam o atendimento proporcionado às crianças freqüentadoras desses espaços. Conclui-se então, que urge a necessidade de participação governamental aliado a participação de outros atores sociais para que se melhore as condições de atendimento oferecidas pelas instituições observadas. Dessa forma, as instituições poderão oferecer condições mais adequadas para o desenvolvimento das atividades das crianças que freqüentam o âmbito comunitário e para seus quadros funcionais.

Quanto aos itens relacionados às condições de trabalho, torna-se necessário que se assegure condições para que as educadoras infantis das instituições comunitárias que não houverem concluído a escolarização básica possam fazê-lo. E as que já a possuem, possam complementá-la. Além disso, todas as educadoras devem ter garantido a formação continuada, proporcionada em seus ambientes de trabalho, de forma sistematizada e freqüente.

O item desinteresse dos pais ocasiona diferentes interpretações. Por vezes, é considerado desinteresse o não cumprimento de algumas exigências institucionais que podem ser difíceis de serem cumpridas pelas famílias cuja precariedade financeira impõe-se de forma violenta. Em outros casos, a história da Instituição encarrega-se de demonstrar, que antes as famílias participavam mais do trabalho desenvolvido, tendo sido afastados do ambiente institucional por questões diversas. Há a necessidade do desenvolvimento de estratégias de resgate da participação outrora existente. E há, aqueles casos que realmente necessitam da orientação institucional para se resolverem. Contudo, as informações a serem proporcionadas pelos "técnicos", não devem fazer com que os pais e mães ocupem o lugar de subordinados na

relação. Os pais e mães devem ser alçados à condição de parceiros privilegiados das educadoras e demais técnicos envolvidos no trabalho, tornando-se sujeitos ativos na ação e na relação institucional.

Tabela XXIII

Dificuldades percebidas pelos educadores

Dificuldade Percebida	Frequência com que apareceu
Número elevado de crianças por turma	12
Espaço pequeno	10
Recursos Insuficientes	7
Desinteresse dos pais	7
Falta de funcionários	6
Não capacitação dos educadores	5
Tempo insuficiente para atividades recreativas/pedagógicas devido às atividades de cuidar (rotina da creche)	4
Falta de amor pelo que faz (vocação)/Trabalhando na área por necessidade	4
Número alto de educadores por turma	4
Nenhuma	3
Carga horária diferente para a mesma função	3
Comportamento infantil	3
Não pagamento do FUNDEF para os educadores das unidades públicas que não sejam professores	3
Dificuldades pessoais dos educadores	2
Alta rotatividade profissional	2
Falta de respeito (aos moradores da comunidade, por parte dos policiais; aos estimuladores)	2
Salário diferente para a mesma função	2
Falta de segurança/ Medo dos profissionais da Prefeitura, em entrar na comunidade para desenvolver o trabalho	2
Escolaridade diferente prá mesma função	1
Poucos espaços de discussões	1
Pouca abertura para mudança no planejamento	1
Disponibilidade pessoal	1
Tratamento diferenciado entre os profissionais, por parte da Prefeitura	1
Falta de ônibus	1
Movimento do tráfico na comunidade	1
Calor intenso nas salas, ocasionado pelas telhas de alumínio	1
Violência na comunidade	1
Falta de tempo para educadores se dedicarem ao estudo	1

* Houve variação acerca do número de itens elencados por cada entrevistado

A ausência de número adequado de profissionais é outra dificuldade elencada. A forma com que cada instituição lida com a situação é que mostrou-se variada e criativa. Há instituições onde a organização do espaço físico minimiza esta dificuldade: banheiro dentro das salas, alimentação oferecida dentro das salas, uma auxiliar funcionando como satélite a atender a todas as salas. Há instituições onde as educadoras optaram pela subdivisão da turma, com redução do horário de atendimento (um período de duas horas para cada turma). Também observou-se como solução a permanência de todas as crianças num mesmo espaço, com todas as educadoras. Isso ocorria em atividades específicas: alimentação, banho, atividades recreativas. Curiosamente, há uma instituição onde observou-se dificuldades pela situação inversa: número excessivo de educadoras. Essa estratégia acabou não sendo considerada como uma boa solução. Ao contrário, muitos educadores e muitas crianças num espaço pequeno foi considerado impeditivo ao bom desenvolvimento das atividades. Para sanar a dificuldade advinda desta solução, em algumas salas da Instituição D optou-se por formas subgrupos de crianças pelo número de educadoras. Com isso, evidenciou-se uma melhora no desenvolvimento dos trabalhos. Porém, essa solução não é utilizada em todas as salas, havendo questionamentos quanto ao emprego da mesma.

Há educadoras que percebem os procedimentos rotineiros como impeditivos ao trabalho. Estes procedimentos dizem respeito a atividades de cuidados básicos (café, colação, banho da manhã, almoço, escovação, soninho, lanche da tarde, banho da tarde, janta). Segundo elas, essas atividades comprometem o desenvolvimento das propostas educativas. Este item foi elencado nas Instituições que trabalham com as professoras da Prefeitura, pois a permanência das mesmas nas instituições ocorre somente no período da manhã. Em todos os espaços observados as atividades pedagógicas ocorrem pela manhã e as atividades recreativas à tarde. As variações ocorrem na forma com que as Instituições e as educadoras lidam com o planejamento (espaços adaptados, flexibilidade para mudar as atividades contidas no planejamento diário, conteúdos pedagógicos ministrados durante as atividades de cuidado,...) e a ênfase dada nos aspectos de cuidar e educar. É importante mencionar que em alguns espaços, as atividades educativas sobrepõem-se as atividades de cuidado. O inverso também foi observado.

Quanto ao item ausência de vocação para o trabalho educativo com crianças de 0 a 6 anos, mencionou-se haver educadoras que encontram-se desempenhando esta função por falta de opção no mercado de trabalho. Segundo os relatos obtidos, há educadoras que não investem sua energia no trabalho que desenvolvem, não participam das capacitações, não se integram nas atividades,...

Acredita-se que a manifestação desses comportamentos associe-se a condições inadequadas de trabalho oferecidas pelas instituições, aliando-se também com a necessidade de complementação e enriquecimento da formação geral e prática dessas educadoras no que tange a educação e ao cuidado das crianças de 0 a 6 anos. A esses fatores soma-se a naturalização do papel da educadora infantil como aquela pessoa que deve assumir a função materna, observado freqüentemente entre as educadoras entrevistadas. Naturalização essa que foi construída e mantêm-se reforçada socialmente. Há também o fato de que o trabalho em instituições comunitárias tem se constituído em alternativas para as mulheres com dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho, sendo raro a ocorrência de processos seletivos para a admissão das educadoras. Isso pode gerar uma atuação desqualificada e uma auto-percepção negativa de si mesmas, influenciando a forma com que essas educadoras atuam.

As demais dificuldades elencadas podem ser agrupadas isoladamente, como dificuldades características de cada Instituição. Portanto, não serão pormenorizadas. O importante, é destacar que a Direção da maioria das instituições observadas encontram-se sensibilizadas para as dificuldades mencionadas pelas educadoras. Algumas inclusive tendo proposto soluções a fim de minimizar as dificuldades relatadas.

Há soluções que estão sendo postas em prática. Mas, ainda encontram-se em período experimental. Dentre elas, pode-se citar a troca de profissionais que estavam a anos atuando com as mesmas faixas etárias. Estas educadoras encontram-se trabalhando com faixas etárias diferentes das que estavam acostumadas. Outra solução posta em prática é a variação das atividades propostas no planejamento, havendo maior flexibilização no uso do mesmo. Assinala-se ainda, a solução encontrada por algumas turmas da Instituição D. Devido ao número excessivo de educadores e crianças em sala, decidiu-se que as turmas seriam subdivididas pelo número de educadores presentes naquele horário, havendo atividades em

que a turma toda permanece junta e outras atividades em que se trabalha por subgrupos de interesses, em espaços e com atividades distintos. Porém, conforme já mencionado essa solução é alvo de questionamento por parte de algumas educadoras que não conseguiram adaptar-se a mudança proposta. A Tabela XXIV apresenta as soluções que foram encontradas pelas educadoras e/ou instituições a fim de sanar ou minimizar as dificuldades existentes no ambiente institucional.

Tabela XXIV

**Soluções Encontradas para solucionar
as dificuldades existentes no ambiente institucional**

Soluções encontradas
Reuniões pautadas nas dificuldades mencionadas pela Equipe
Redistribuição anual dos profissionais entre as turmas, a fim de evitar a cristalização de condutas, planejamentos, atividades,...
Divisão da turma em subgrupos, para melhor desempenho das atividades
Desenvolver estratégias de aproximação com as famílias das crianças
Atividades para arrecadar fundos para a Instituição
Variação das atividades a fim de evitar a monotonia/Flexibilização do Planejamento
Aperfeiçoamento profissional, realizado através de ações institucionais diversas
Aperfeiçoamento profissional através de contatos com educadoras mais experientes, que possua maior tempo na instituição
Contratação de pessoal, sempre que possível

Há ainda, aquelas soluções que já fazem parte do cotidiano das instituições observadas, recorrendo-se a elas sempre que possível e/ou necessário. Como exemplos, pode-se citar a contratação de pessoal quando há recursos disponíveis, encaminhamento de ofícios para recebimento de doações ou a elaboração e a execução de atividades para angariar fundos e possibilitar a compra dos materiais necessários ao trabalho (rifas, bazar, festas,...). Contudo, as instituições comunitárias não deveriam condicionar o trabalho que desenvolvem ao espontaneísmo dessas ações, devendo criar estratégias de pressão para que a Prefeitura assumira seu dever com relação as crianças de 0 a 6 anos.

Observou-se situações onde as educadoras ou as instituições não apresentam a percepção clara das dificuldades existentes em seus ambientes. Ocorreu também, a descrença na possibilidade de superação das dificuldades observadas. Isso é digno de preocupação, haja visto que a descrença na possibilidade de mudança das condições desfavoráveis inviabiliza até que se sejam propostas para que as mudanças aconteçam. Da mesma forma, quando não se percebe as dificuldades institucionais, profissionais, pessoais, com a clientela,... torna-se impossível a movimentação em busca de suas soluções.

Finalmente, a Tabela XXV traz as propostas que foram elencadas pelas educadoras quando as mesmas estavam a refletir acerca das dificuldades cotidianas vivenciadas no ambiente institucional. Essas propostas podem servir de orientação para soluções futuras. A minimização dos entraves institucionais e o aumento da satisfação profissional no ambiente de trabalho, concorrerá para melhorias na qualidade do trabalho desenvolvido.

Tabela XXV

Propostas elaboradas

Redução do número de crianças por turma
Aumento das atividades e do tempo destinado à capacitação profissional
Ampliação das salas/creches
Redução do número de educadores por turma, ampliando-se o número de turmas
Contratação de educadoras
Redução da carga horária das educadoras contratadas
Atividades pedagógica na parte da tarde
Saídas à comunidade/Outros locais
Banheiro nas salas
Atividades musicais; bandinha; artes; educação física
Incentivo as atividades de pesquisa
Mudança de Endereço Institucional

Algumas destas propostas são viáveis de serem efetivadas pelas Instituições São elas: aumentar as atividades e o tempo destinado às atividades de capacitação; atividades pedagógicas na parte da tarde; variar as atividades propostas, inserção de atividades musicais e artísticas; saídas à comunidade e incentivo às atividades de pesquisa por parte das educadoras. Outras estão sob a condição das instituições obterem recursos financeiros para serem implementadas: ampliação do número de salas e de turmas de Educação Infantil, diminuição do número de crianças e/ou educadores por turma, contratação de novos profissionais, ampliando-se o quantitativo existente na Instituição, construção de banheiros nas salas, compra de bandinha e de materiais específicos para desenvolver atividades físicas e mudança do endereço institucional (num contato posterior com a Instituição A, soube-se que essa proposta já efetivou-se). Há propostas que ficam submetidas a concordância de atores externos as instituições (saídas à outros locais, passeios). E há as que dependem da atuação do Poder Público desse município ou do estabelecimento de novas parcerias/convênios: criação de mais unidades pré-escolares; ampliação das creches municipais existentes; redução da carga horária das educadoras contratadas.

É importante ressaltar que os itens relacionados a alterações de estruturas físicas e ou aquisição de recursos mostram-se sumamente importantes. Contudo, não podem ser encarados como suficientes para solucionar as dificuldades existentes nos ambientes comunitários. É necessário que esses espaços percebam-se como espaços educativos das crianças de 0 a 6 anos e espaços de formação contínua para os educadores. Que o caráter assistencial das instituições, a missão básica para a qual foram criadas e que as transversalizam, não se sobreponham sobre as necessidades educativas de suas crianças. Que as instituições comunitárias não percam de vista as especificidades da população para as quais se voltam. Que a precariedade de condições que as instituições enfrentam não lhes impeçam de possuírem parâmetros de qualidade para o trabalho que realizam.

CONCLUSÕES

Finalizar um trabalho. Tarefa difícil de ser realizada quando se tem a certeza de que ainda há muita coisa a ser feita. De que os resultados obtidos além de provisórios são apenas alguns passos da longa caminhada rumo a democratização do acesso a Educação Infantil. Sentimentos contraditórios e ambivalentes acompanham este momento. Há o prazer de dar a luz ao trabalho gestado. Mas há também o luto pelo objeto perdido inundando o espaço que antes era ocupado pela gravidez dos pensamentos e das idéias que surgiram neste percurso.

Nesta conclusão percebe-se claramente a necessidade de defender os direitos das crianças a uma Educação Infantil inclusiva e de qualidade. Consequentemente, acirra-se a importância de conhecer os espaços voltados à Educação Infantil e melhorar a qualidade dos atendimentos prestados às crianças brasileiras. Este é um dos motivos que fundamentam a análise crítica das instituições investigadas e suas múltiplas facetas.

Ao longo da pesquisa algumas certezas foram sendo desconstruídas e outras ergueram-se. As cinco experiências serviram para demonstrar várias formas de expressão para uma mesma realidade: o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, proveniente das classes populares. Mais ainda, evidenciaram a existência de obstáculos e dificuldades comuns e outros singulares e também a existência de estratégias diversas para solucioná-los.

Conforme expresso no início desse trabalho, a desigualdade social marca desde muito cedo, a vida das crianças atendidas pelas instituições comunitárias. Esta afirmação torna-se ainda mais verdadeira quando observa-se a realidade de Duque de Caxias, município onde existe um grande contingente populacional sobrevivendo na linha da miséria absoluta, havendo o predomínio do desemprego e do subemprego. Onde é comum as desigualdades econômicas, sociais e étnicas apresentarem-se estatisticamente altas. Onde a maioria das famílias não apresenta-se consciente de que o acesso a Educação Infantil é um direito assegurado pela Constituição. E, portanto, deve ser cobrado da Prefeitura. Onde as vagas das crianças são conseguidas com muito esforço, quase como um favor que se fica devendo, uma

benesse. Onde a divisão de classes impera com tanta grandeza que impede que a condição de cidadão torne-se uma realidade e as crianças de 0 a 6 anos das classes populares ascendam ao status de cidadãos de direitos, superando-se o caráter assistencial desse serviço.

Os resultados obtidos evidenciam a necessidade urgente de maiores investimentos municipais na ampliação da rede de unidades públicas e gratuitas de Educação Infantil. Mas, essa ampliação deve aliar-se a qualidade do serviço oferecido. Deve-se também ampliar a faixa de atendimentos para as crianças menores de 2 anos. E, investir na construção de novas Unidades de Educação Infantil, além de manter as já existentes. Por fim, deve-se considerar a diversidade existente na oferta de Educação Infantil, em cada um dos quatro Distritos desse Município. Que se cumpra o direito ao cuidado e a educação da infância que não vem sendo garantido, impossibilitando a formação integral desses cidadãos. Que a população de 0 a 6 anos do Município de Duque de Caxias saia das omissas abstrações jurídicas que acabam por excluí-las cotidianamente e recebam, na concretude, a materialidade das ações municipais. Nesse sentido, os Fóruns Estaduais de Educação Infantil já vêm articulando esforços e recursos para a promoção e melhoria da política de Educação Infantil, visando o estabelecimento de uma verdadeira Política Nacional para as crianças de 0 a 6 anos no Brasil.

É necessário a articulação de forças e condições que impeçam o curso das políticas neoliberais e que se lute pela defesa e manutenção dos direitos sociais, particularmente os da Educação Infantil. Para tal, é preciso o estabelecimento de parcerias com todos os setores sociais comprometidos com essa visão de mundo e com o desejo de reverter a situação de miséria e exclusão de nossa população.

O irrisório número de vagas oferecido pela rede pública do Município de Duque de Caxias faz com que apenas uma parcela pequena da população receba o atendimento em Educação Infantil. Isso demonstra que o direito a Educação Infantil ainda não se concretizou como uma conquista efetiva das crianças de 0 a 6 anos, seres históricos e datados. Ao contrário, esse direito é mantido como uma benesse filantrópica à crianças filhas de mulheres pobres que precisam trabalhar. Tanto que o critério de seleção considerado em primeiro lugar para que uma criança obtenha a vaga nesses locais, é que a mãe esteja trabalhando. O outro critério adotado é a precariedade da situação sócio-econômica familiar. É a seleção da

miséria. É como se a história estivesse parada e coubesse somente às mulheres a garantia da organização da casa e da criação de sua prole.

Da forma como o atendimento público vem sendo proposto, têm-se a impressão de que estamos na contramão da história. Que só se admite que a mulher não cumpra seu papel social e saia de seu lugar "natural" - sua casa/seu castelo - se as dificuldades financeiras obrigarem a sua inserção no mundo do trabalho. Que a ausência materna no lar será tão nefasta à formação de seus filhos, que os mesmos necessitarão sair da proteção do ambiente doméstico para um outro espaço desconhecido, que substitua o cuidado materno. Pensadas dessa forma, as Instituições de Educação Infantil continuarão como "espelhos do lar", como espaços domésticos senão conseguirmos desmistificar essas fantasias e concepções errôneas.

A falta de vagas nas unidades públicas faz com que as crianças das classes populares sejam as que mais sofram com a exclusão ao acesso a esse nível de ensino, que a rigor não vem colocando-se como espaço de pertencimento para suas famílias. É imprescindível que a população desse município exija o cumprimento da Constituição, responsabilizando o Poder Público Municipal pela obrigatoriedade em fornecer uma Educação Infantil pública de qualidade e em quantidade suficiente para todas as famílias que dela necessitem. É imprescindível que os profissionais dedicados a Educação Infantil alertem a população acerca desse direito positivado legalmente. Que esclareçam à população que não se trata de concessão ou outorga e se unam na luta para a construção efetiva do mesmo nesse município. É imprescindível que a sociedade desse município exerça o controle democrático dos orçamentos, gastos e repasses. E, se exija a transparência de critérios e a prestação de contas da utilização dos mesmos, impondo-se em condição de igualdade com o Poder Público Municipal. Para tal, haverá a necessidade de uma intensa mobilização da sociedade desse município a fim de que possa ocorrer o acompanhamento e a identificação dos recursos municipais. É imprescindível que todas as famílias de crianças de 0 a 6 anos possam exercer a titularidade desse direito, sob crime de responsabilidade municipal.

Nas instituições investigadas, o atendimento é realizado majoritariamente por educadoras que possuem o Ensino Médio completo. Este aspecto é particularmente relevante num país onde ainda encontra-se um grande número de professores leigos e de educadores infantis que sequer completaram o Ensino Fundamental. Parece que as educadoras já

perceberam que as demandas atuais exigem mais delas. Exigem investimento na formação e na informação que já começam a ser cumpridas. O trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 6 anos é tão importante quanto o realizado em outros níveis educacionais. Portanto, exige profissionalização e não voluntarismo.

Há o comprometimento das instituições com a formação continuada dessas profissionais. Acredita-se nas estratégias de capacitação como auxiliares na complementação e enriquecimento da formação geral. Principalmente, para as educadoras que detêm o menor grau de instrução e as menos experientes. Mesmo as educadoras com maior grau de escolarização e habilitação para o magistério demonstram a necessidade de que sua formação seja complementada pela capacitação. Isso evidencia que o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos requer conhecimentos específicos, não contemplados suficientemente na atual formação do magistério. A capacitação permanente viria a completar, suprir e/ou remediar uma formação inicial inadequada ou insuficiente dessas educadoras.

Com as novas exigências acerca da formação em nível superior dos profissionais que atuam em Educação Infantil surgem algumas questões: O que acontecerá com as educadoras infantis das instituições comunitárias? Como elas irão obter a escolarização exigida para atuar em Educação Infantil? O que acontecerá com as educadores que não obtiverem essa formação? A formação em nível superior transcende a necessidade da competência prática para incluir aspectos relacionados ao social, ao político e ao econômico dessas educadoras. Algumas são moradoras das comunidades nas quais trabalham, vivendo sob condições um pouco melhores do que as das famílias que atendem. Muitas na condição de mães de crianças das instituições e submetidas a uma jornada de tempo integral, o que lhes dificultará o retorno aos bancos escolares. Muitas temem perder seus empregos senão puderem alcançar a escolarização mínima exigida. Mas como obtê-la com a remuneração e a carga horária a que são submetidas? Esta preocupação é constante, relacionando-se com a auto-imagem, com a auto-realização dessas educadoras. Mas, também relaciona-se com a possibilidade de continuarem incluídas no mundo do trabalho. Qual será o futuro das Instituições comunitárias? O que acontecerá com as mesmas, senão conseguirem cumprir as novas exigências legais? Se foram fechadas, por quanto tempo as classes populares ficarão aguardando que o Poder Público Municipal assuma o atendimento de suas crianças e cumpra o dever de fornecer Educação Infantil para seus filhos? Acredito que será muito difícil que as instituições comunitárias

cumpram essa e outras exigências legais sem uma participação efetiva da Prefeitura e de outras organizações governamentais e não governamentais lhes auxiliando. Uma outra questão que me inquieta diz respeito as educadoras com a formação de nível superior: Após concluírem a formação em nível superior as educadoras continuarão a atuar num nível de ensino onde recebem menos e trabalham mais que as professoras do Ensino Fundamental? Estas educadoras permanecerão numa carreira desvalorizada social e salarialmente, que tem atraído principalmente pessoas oriundas das classes populares, por significar uma forma de ascensão social?

Nos casos observados, são as professoras que desenvolvem as atividades pedagógicas e num período específico - na parte da manhã. Isso sugere a não integração dos aspectos indissociáveis e complementares do cuidar e do educar. Uma outra preocupação que se faz presente é a hierarquização da função do educar sobre o cuidar, na divisão de tarefas cotidianas. Por vezes, as educadoras esquivaram-se de assumir um papel educativo, por considerarem que esta atividade não se inclui em sua função. O caráter dicotômico entre o educativo e o assistencial deve ser ponto de reflexões mais aprofundadas, até que haja a sua superação, a fim de que não haja impedimentos ao desenvolvimento de alternativas de trabalho. Essa questão já foi alvo de discussão em vários documentos oficiais (Brasil, 1993; 1994a e b). Em conformidade com as afirmações de Campo (1994), é necessário uma formação que integre, sem hierarquizar, as atividades de cuidado e de educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes.

É importante também que a formação em serviço valorize o que faz sentido para as educadoras, suas singularidades, subjetividades, reflexões, questionamentos, preconceitos, mitos e valores. Que as educadoras se relacionem com os saberes que lhes são proporcionados pela capacitação. Que as educadoras opinem, dêem sugestões, reflitam e elaborem estratégias a partir de suas práticas cotidianas. Que sistematizem e dêem significado ao seu saber fazer. Que a capacitação privilegie aspectos e dimensões sócio-culturais. Que seja desafiador pensar que conhecimentos devem ser apropriados por elas. Que a formação em serviço volte-se também para o exercício de cidadania das educadoras. Enfim, que haja o livre debate, com respeito mútuo entre os interlocutores. Essa afirmação não se trata de um dogma, mas de uma concepção de mundo e de homem que se constrói e da qual se apodera de forma consciente e livre.

Há nas Instituições uma perspectiva de progressão profissional. Principalmente, para as educadoras que investem na melhoria de sua qualificação, motivadas pelo desejo de permanecer atuando com crianças de 0 a 6 anos. A rotatividade profissional não mostrou-se um entrave ao trabalho desenvolvido. A maioria das educadoras apresenta vários anos de trabalho na mesma Instituição. Assim, acredita-se que a progressão ascendente aliada ao investimento na capacitação profissional diminui a rotatividade do pessoal das Instituições investigadas.

Sob vários aspectos sobressaem as questões de gênero nas Instituições de Educação Infantil investigadas. Seja através da presença maciça de mulheres. Seja no reflexo de ideologias que permeiam o contexto sócio-cultural. Ou na remuneração menor, que auxilia no afastamento do sexo masculino desses espaços. Seja devido aos casos de abuso e violência sexual contra crianças, fazendo com que a admissão do sexo feminino seja mais socialmente aceita do que a do sexo masculino no trabalho com crianças pequenas. Seja pela reprodução de estereótipos sexuais reforçados pelas educadoras ou pela censura exercida quando ocorrem tentativas de rompimento desses papéis, denotando a força da influência cultural sob os papéis sexuais a serem desempenhados por meninos e meninas.

Como características pode-se assinalar também, a existência de um alto índice de crianças por educador. As situações onde esse número era menor somente ocorreram devido a fatores circunstanciais (falta de transporte ocasionando a diminuição da frequência, reinício das atividades após longo período de interrupção). Os salários também mostraram-se muito baixos, independentemente da função exercida. Há ainda, a conjugação do trabalho voluntário, não remunerado devido a escassez de recursos financeiros. Isto reforça a urgência de se cobrar a responsabilidade da esfera municipal em proporcionar o atendimento em Educação Infantil. Somente as educadoras registradas como professoras recebem o piso da categoria, ou seja, a minoria. As demais não possuem um piso salarial específico, não são sindicalizadas e muitas desconhecem seus direitos trabalhistas. Os valores mínimos são inferiores a R\$ 180,00 e os valores máximos em torno de R\$ 500,00. Há a necessidade de se assegurar condições dignas de trabalho, plano de cargos e salários e formação continuada do profissional que atua nessa área. A jornada de trabalho também mostrou-se exaustiva. A

maioria dos profissionais trabalha 8 horas por dia. Apenas as profissionais registradas como professoras trabalham 4 horas diárias.

Finalizando, é importante registrar a surpresa em observar o funcionamento de espaços abertos e outros fechados às interações. As instituições são comunidades que interagem com outras comunidades mais amplas. Seus espaços atuam como micro-cosmos de uma situação social mais ampla, retratando sua multiplicidade. Significativo também foi verificar as tentativas de superar o espontaneísmo que tem marcado o trabalho desenvolvido com as crianças pequenas. Descobrir suas tensões, suas diferenças, seus polimorfismos. Muitas descobertas marcaram o trabalho de campo, sempre mais fascinante, rico e entusiástico do que as palavras contidas neste estudo tiveram a pretensão de apresentar.

Termino minhas considerações afirmando que hoje são claras as transformações ocorridas no interior do universo comunitário. Mas, há ainda muito a se conquistar. Principalmente porque as transformações ocorrem de dentro para fora, num processo de evolução gradual, baseado na reflexão e na reformulação das práticas desenvolvidas em cada instituição.

A escassez de tempo e a ausência de condições fizeram com que outros elementos não se tornassem objeto de análise deste estudo, adiando provisoriamente este propósito mais abrangente. Ressalto que mais importante que as dificuldades encontradas, foram os desafios inerentes ao contato com essas cinco instituições. A tarefa proposta não se esgota nesse trabalho, já que muitas são as dimensões e as facetas que o tema produz. Por exemplo, é necessário investigar melhor o processo de democratização da Educação Infantil nesse município, avançando-se em linhas de aprofundamento e campos de pesquisa para outros trabalhos. Que esta pesquisa possa contribuir com a visibilidade acerca do universo da Educação Infantil no Município de Duque de Caxias. E estimular outros estudos na área de Educação Infantil, especialmente na Região da Baixada Fluminense.

BIBLIOGRAFIA

Obs: Além das obras citadas, incluiu-se na bibliografia as obras consultadas, a fim de que possam ser utilizadas pelos leitores interessados em aprofundar ou ampliar o estudo dos temas abordados.

ABRAMOWICZ, A. & WAJSKOP, G. – Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. Trabalho apresentado na 18ª Reunião da ANPEd, 1995.

ALENCAR, E. M. S. – “Educação Criadora: necessidade e desafio”. In Revista Humanidades : 32-35 (s.d.).

ALVARENGA, M. S. – A inter-relação entre educação popular e organização comunitária como um fator de contribuição à construção da cidadania. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd, 1995.

ANDRADE, D. B. S. F. et alii – Caracterização das creches atendidas pelo estágio supervisionado em Psicologia Escolar da UNIC: Um paralelo com a política de Educação Infantil. In Revista Uniciência vol.1(1):25-35. Cuiabá: UNIC, janeiro/julho, 1997.

ANDRADE, E. R. et alii – Fóruns de Educação no Estado do Rio de Janeiro: um modelo de gestão. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999.

ANPEd – Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação. São Paulo, 1997.

ANPEPP – Psicologia na Educação: Articulação entre Pesquisa, Formação e Prática Pedagógica. Vol. 1, n. 5, setembro/1996.

ANUÁRIO DOS TRABALHADORES. – 4ª ed. São Paulo: DIEESE, 1993 – Anual.

APPLE, M. – Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, n.60, p.3-14, 1987.

AQUINO, L.M.L & VASCONCELLOS, V.M.R. – Movimentos Sociais e Políticas Públicas de Educação Infantil. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, 1997.

ARANTES, E.M. M. – Rostos de crianças no Brasil In PILLOTTI, F. & RIZZINI, I.(Org.). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, p. 171-218, 1995.

- ARAÚJO, C. M.** – Considerações sobre o Trabalho da Mulher no Brasil In Revista Presença da Mulher. Ano VII – (27):17-20. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, março, 1995.
- ARIÈS, P.** – História Social da Criança e da Família - Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- ARROYO, M. G.** – Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica In FRIGOTTO et alii. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ASSIS, R.** – Educação Infantil e Propostas Pedagógicas In Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil - BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI: Vol. I e II, 1998.
- AZEVEDO, J. M. L.** – A Educação como Política Pública. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- BALL, S. J.** – Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: O mercado como uma estratégia de classe In GENTILI et alii _ Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BATISTA JR., P. N.** – “Globalização” e Administração Tributária In Revista Princípios (46): 6-15. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, agosto, 1997.
- BELTRAME, S. A. B.** – Professores das escolas de assentamento e a construção da prática pedagógica. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPED, 1996.
- BEZERRA, J. L.** – Vencendo as adversidades: Há oito anos Conselhos buscam cumprir seu mandato institucional In Fazendo As Contas. IBASE. Ano I, n.2 – setembro, 1998.
- BICHARA, I.** – A Gênese do Trabalho In Revista Princípios (22): 45-49. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, agosto/setembro/outubro, 1991.
- BRANDÃO, Z., ABRAMOVAY, M. & KRAMER, S.** – “O Pré-escolar e as classes desfavorecidas” . Cadernos de Pesquisa, São Paulo (39): 43-45, Nov.1981.
- BRASIL** – Plano Nacional de Educação. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília, 1998a.
- _____ – Plano Nacional de Educação. Projeto de Lei N. 4.155, Ivan Valente e outros. Brasília, 1998b.
- _____ – Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.8069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Imprensa Nacional, 1991.
- BRASIL/MEC/CNE.** – Parecer CEB/CNE 22/98: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 1998.

- BRASIL/MEC/SEF.** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Documento Introdutório (Versão Preliminar). Brasília, 1998a.
- _____. – Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais I. Brasília, 1998b.
- _____. – Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil. Brasília, 1996.
- BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI** – Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil - Vol. I e II, 1998.
- _____. – Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.
- _____. – Política de Educação Infantil. Brasília, 1993.
- BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI** – Textos das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília, 1994. 92p.
- BRASIL/MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES** – A Educação no Brasil In <http://www.mre.gov.br/ndsg/textos/educbr-p.htm>
- BRASILEIRO, T. V.** – Aonde está o direito da criança gonçalense? Monografia. PUC/RJ, 1995.
- BUJES, M. I. E.** – O Pedagógico na Educação Infantil - Uma Releitura. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd, 1998.
- CABRAL, M. C. C.** – Um olhar sobre a atuação do psicólogo em Educação Infantil e a concepção de infância subjacente à sua prática. Monografia. PUC/RJ, 1997.
- CAMACHO, L. M. Y. & BELTRAME, S. A. B.** – Usos e abusos da etnografia na educação. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, 1997.
- CAMINO, L.** – Direitos Humanos e Psicologia In Psicologia, Ética e Direitos Humanos – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998.
- CAMPOS, M. M.** – Educar e Cuidar: Questões sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil In Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- _____. **et alii.** – Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Editora Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.
- CAMPOS, M. M. M., PATTO, M. H. S. & MUCCI, C.** – “A Creche e a Pré-escola”. (39): 35-42. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, Novembro, 1981.
- CANDAU, V. M.** – Reformas Educacionais hoje na América Latina. Texto apresentado no Seminário internacional “Sociedad Civil y Reformas Educativas en América Latina”. Bolívia, 1998.

- _____ – Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. Trabalho apresentado no VIII ENDIPE, 1996.
- CARLOTTO, C.** – Mudanças no mundo do trabalho e seus impactos na vida da mulher. In Revista Presença da Mulher. Ano XII (32):23-27. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, setembro, 1998.
- CARMO, P. S. do** – História e ética do trabalho no Brasil. São Paulo: Moderna, 1998.
- CARVALHO, I. C. M.** – As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, 1997.
- CASTEL, R.** – As armadilhas da exclusão. Texto publicado em Y a-t-il des exclus? L'exclusion en débat. Lien Social et Politiques. Paris, 1995.
- CASTRO, M. H. G. de** – Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998, 61p.
- CIVILETTI, M. V. P.** – O Cuidado às crianças pequenas no Brasil Escravista In Cadernos de Pesquisa, São Paulo (76):31-40, fevereiro, 1991.
- COIMBRA, C. M. B.** – Cidadania Ainda Recusada: O Plano Nacional de Direitos Humanos e a Lei Sobre Mortos e Desaparecidos Políticos In Psicologia, Ética e Direitos Humanos – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998.
- CONNELL, R. W.** – Pobreza e Educação In GENTILI et alii – Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.
- COSENZA, G.** – Mulher e desenvolvimento In Revista Presença da Mulher. Ano VII (28):8-12. São Paulo Editora Anita Garibaldi, novembro, 1995.
- COSTA, M.** – A Educação em tempos de conservadorismo In GENTILI et alii – Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ:Vozes, 1995.
- COSTA PAULO, R. S. R. da** – Um passeio pela creche: Você a conhece?. Monografia. Rio de Janeiro - PUC, 1997.
- COUTO, I. A. P.** – Internar Para Educar: O destino das crianças pobres no Brasil Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, 1997.
- COVRE, M. L. M. (org.)** – Educação, Cidadania e Transição Democrática In A Cidadania que não temos. Ed. Brasiliense, 1986.
- CUNHA, C.** – “A profissionalização na instituição creche: metodologia psicopedagógica de atuação”. In Revista Psicopedagogia - 14 (35) - 1996.

- CUNHA, L. A. R.** – O Desempenho Desigual In Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CURY, C. R. J.** – A Educação Infantil como direito In Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil - BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI: Vol. I e II, 1998.
- DALE, R.** – O marketing do mercado educacional e a polarização da educação In GENTILI et alii – Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- DAMASCENO, M. N.** – Tecendo a democracia na escola: Um outro olhar sobre a participação popular no cotidiano escolar a partir da questão do saber. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd, 1996.
- DAYRELL, J. T.** – Escola e Diversidade Cultural: Considerações em torno da Formação Humana. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd, 1996.
- DREIFUSS, R. A.** – “A mundialização e seus impactos sobre a sociedade contemporânea”. Palestra proferida no I Seminário de Gestão do CRP-05. Nova Friburgo, 1997.
- EARP, M. L. S.** – Infância Excluída e Educação: O Projeto Alunos Residentes de Cieps. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, 1997.
- FARIA, A. L. G.** – O espaço físico nas Instituições de Educação Infantil In Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil - BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI: Vol. I e II, 1998.
- FARIA, S. C.** – História e política da educação infantil In FAZOLO, E. et alii. _ Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- FAVERO, O.** – Sobre os conceitos de Educação de Base In Revista PROPOSTA (8): 32-49. Rio de Janeiro: FASE, setembro, 1978.
- FERNANDES, A. C. C.** – Escolas informais de Educação infantil: solução ou problema para as camadas populares? Monografia. PUC/RJ, 1998.
- FLEURY, P. J.** – “Os impactos da modernidade na construção da subjetividade contemporânea”. Palestra proferida no I Seminário de Gestão do CRP-05. Nova Friburgo, 1997.
- FONSECA, M.** – O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro In GENTILI et alii _ Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FOUCAULT, M.** – Microfísica do poder. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

_____. – Os corpos dóceis. In *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977. Cap. 1, p. 125-152.

FRANÇA, R. L. – Políticas de Financiamento da Educação Brasileira: FMI, Banco Mundial e Dívida Externa. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999.

FRANCO, M. A. C. – Da assistência educativa à educação assistencializada: um estudo de caracterização e custos de atendimento a crianças pobres de zero a seis anos de idade. – Brasília: INEP, 1988.

FRANCO, M. C. – Formação Profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, México e Itália In **FRIGOTTO et alii**. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FREIRE, A. P. – Rede Estadual de Educação Infantil In **TIRIBA, L. & FIGUEIREDO, H.** (org.) – Rede humanidade criança. Coleção de Fichas em formato pacs/dph. Rio de Janeiro: PACS, 1998.

FREIRE, M. – “Sobre o processo de formação do educador”. *Encontros Instigantes na Terra Mater*. Rio de Janeiro, 10/08/96.

FREIRE, P. – Política e Educação: ensaios – Coleção questões da nossa época (23). São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAG, B. – Política Educacional e Indústria Cultural (26). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREITAS, L. C. – Neotecnicismo e formação do educador In **ALVES, N.** (org.) – Formação de Professores: Pensar e Fazer – São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. – Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito In **FRIGOTTO et alii**. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. – Os delírios da Razão: Crise do Capital e metamorfose conceitual no campo educacional In **GENTILI et alii** – Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA/IBGE – Pesquisa sobre padrões de vida, 1996/7.

GARCIA, R. L. – Alfabetização e Produção do conhecimento - Palestra ministrada no Ciclo de Debates: Criança e movimento: uma abordagem interdisciplinar, 19/12/89.

GENTILI, P. – Neoliberalismo e educação: Manual do usuário In **SILVA, T. T. & GENTILI, P.** Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

- _____ – Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da Educação das majorias In GENTILI et alii. Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOHN, M. G.** – Educação não-formal, novo associativismo e terceiro setor no Brasil. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999.
- GOLDEMBERG, J.** – O repensar da educação no Brasil In Estudos Avançados 7(18), 1993.
- GONÇALVES, M.G** – Leitura e Participação Política - Uma Trajetória Unívoca. Trabalho apresentado na 18ª Reunião da ANPEd, 1995.
- GOUVÊA, M. J. M. & TIRIBA, L.** – Educação Infantil: proposta para a prática educativa: um projeto de reconstrução coletiva. Rio de Janeiro: SESC/ARRJ, 1998.
- GUARESCHI, P.** – Ética, Justiça e Direitos Humanos In Psicologia, Ética e Direitos Humanos – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998.
- GUATTARI, F.** – As três ecologias. Campinas: Papirus, 1990.
- _____ & **ROLNIK, S.** – Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HADDAD, L.** – O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Políticas para a Infância: Uma apreciação crítica, 1998.
- _____ – Educação infantil no Brasil: Refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização da criança. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, 1997.
- HADDAD, S.** – O Banco Mundial, as políticas educacionais e as ONGs. In Carta Brasil da Aliança: por um Mundo Responsável e Solidário, n.º 7, dezembro de 1998a.
- _____ – Educação, cidadania e democratização do Estado. Texto, s.r., 1998b.
- HARTMANN, H.** – The unhappy marriage of marxism and feminism: toward a more progressive union. In L. Sargent (Org.): Women and Revolution. Boston: South Press, 1981.
- HORTA, J. S. B.** – “Planejamento Educacional”. In MENDES, Durmeval (coord). Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- JESUS, D. E.** – Desalinhando Experiências: Percursos da e na Formação de Profissionais de Creches/Pré-Escolas das Classes Populares – Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro - PUC, 1996.
- KISHIMOTO, T. M.** – Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa proposta curricular dos anos 90. Trabalho apresentado na 20ª Reunião da ANPEd, 1997.
- _____ – A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

- KONDER, L.** – Por uma globalização mais humana. In PÚBLICO: Jornal do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Federal no Estado do Rio de Janeiro, (36): 4-5, 1999.
- KRAMER, S.** – Infância e Educação Infantil: Reflexões e Lições. Texto do Departamento de Educação da PUC/RJ, n.34, maio de 1998.
- _____ – Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92p.
- _____ – A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- _____ – Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica In Cadernos de Pesquisa. São Paulo (42): 54-62, agosto de 1982.
- _____ – História da Educação Pré-escolar no Brasil: Uma crítica à Educação Compensatória - Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro - PUC, 1980.
- KUHLMANN JR., M.** – Parecer sobre a versão preliminar do RCN/Infantil. São Paulo, FCC, 1998.
- _____ – O Jardim da Infância Caetano de Campos. In: REIS, M.C.D. “Caetano de Campos”: Fragmentos da história da instrução pública em São Paulo. São Paulo: Associação de ex-alunos do IECC/Moderna, 1994, p.61-71. Trabalho apresentado na 18ª Reunião da ANPEd, 1995a.
- _____ – Pedagogia e Educação Moral: O Jardim da Infância Caetano de Campos. Trabalho apresentado na 18ª Reunião da ANPEd, 1995b.
- _____ – Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. In Cadernos de Pesquisa, (78):17-26, agosto, 1991. Trabalho apresentado na 14ª Reunião da ANPEd, 1991.
- LAR FABIANO DE CRISTO** – Manual Operacional da Promoção Integral da Família e do Idoso, versão 1.0, Abril, 1988.
- LEITE, M. I. F. P.** – Viva a diferença! Relações de integração. In TIRIBA, L. & FIGUEIREDO, H. (org.) – Rede humanidade criança. Coleção de Fichas em formato pacs/dph. Rio de Janeiro: PACS, 1998.
- LINHARES, C.F.S.** – Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente In ALVES, N. (org.) – Formação de Professores: Pensar e Fazer – São Paulo: Cortez, 1996.

- LOURO, G. L.** – Magistério de 1º Grau: Um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 14 (2): p.31-39, jun./dez./1989.
- MACHADO, M. L. A.** – Educação Infantil e Currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. Trabalho apresentado na 19ª Reunião da ANPED, 1996.
- MARTINS, M. A. F.** – Escolas Comunitárias: O Processo de absorção pelo Município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro – Fundação Getúlio Vargas: Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1994.
- MARTINS, M. C.** – As Escolas e Creches Comunitárias nas favelas do Rio: Uma história de “correr atrás” da escola contra o jogo do “é pegar ou largar”. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFF, 1992.
- MELLO, G. N. de** – Social democracia e educação: teses para discussão, 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1993. (Coleções questões da nossa época; v.22).
- MORAES, C. S. V.** – A dimensão do Programa Integrar In Revista Cadernos do Núcleo Temático Educação do Trabalhador, (1): 17-21, 1996.
- MORAES, D. L.** – O Município de Duque de Caxias: sua terra, sua gente, sua economia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1990.
- MORAIS, L.** – Em defesa dos Direitos e da Emancipação da Mulher. Editora Anita Garibaldi. 2ª edição, s.d.
- MUÑOZ, J. V.** – O saber das classes populares e a prática da Educação Popular. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FGV, 1983.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M.** – Sujeito e Cotidiano. Um Estudo da Dimensão Psicológica do Social. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- NOGUEIRA, M. A.** – Educação e Saber: Produção em Marx e Engels. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1990.
- NOSELLA, P.** – A Escola brasileira no final de século: um balanço In FRIGOTTO et alii. Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____ – Compromisso Político como Horizonte da Competência Técnica, s.d.
- NOVAES, M.H.** – Psicologia da Educação e Prática Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

- _____ – (coordenação) – “Processos criativos no ensino –aprendizagem”- Uma contribuição da Psicologia Escolar – Pesquisa realizada no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1987/88.
- _____ . – Psicologia pedagógica: O real, o possível e o necessário em educação. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- _____ . – Desenvolvimento Psicológico do Superdotado. São Paulo: Atlas, 1979.
- _____ . – Psicologia do ensino-aprendizagem. São Paulo, Atlas, 1977a.
- _____ . – Psicologia da Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977b.
- NOVAES, M. H. et alli.** – Propostas para uma Universidade no Terceiro Milênio – RJ: Fundação Universitária José Bonifácio, 1991.
- OLIVEIRA, Z. M. R.** – A Universidade na Formação dos Profissionais de Educação In Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92p.
- PAIN, S.** – Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- PALAZZO, L. O.** – A Evolução dos Direitos Humanos e suas novas dimensões. In Psicologia, Ética e Direitos Humanos – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998.
- PARECER CNE/CEB 4 de 16/02/2000** – Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.
- PARO, V. H.** – Políticas Educacionais: Considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999.
- PATTO, M. H. S.** – A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993.
- _____ – Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- PEREIRA, L.** – Rendimento e deficiência do ensino primário brasileiro In Estudos sobre o Brasil contemporâneo, Livraria Pioneira, s.d.
- PESSOA, J. M.** – Movimentos Sociais e Educação: Testando um novo conceito. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999.
- PINHEIRO, I. C. M.** – Meu filho na Pré-Escola... E Eu?!... Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPEd, s.d.
- PONTUAL, P. C.** – Desafios pedagógicos na construção de uma parceria: a experiência do Mova-São Paulo (1989-1992). Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd, 1996.

- PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS – GUIA CAXIAS – Isto é Caxias:** história, serviços, indústria, comércio. Gestão Moacyr Rodrigues do Carmo. Kapriche Artes Editorial, s.d.
- PROENÇA, M.** – “Antigas soluções para velhos problemas: a Psicopedagogia para a má qualidade da Escola Pública”. In Informativo Nacional ABRAPEE, Ano7- Vol.7(4), 1998.
- RANGEL, O. & SORRENTINO, S.** – Gênero: Conceito histórico In Revista Princípios (33) 47-51. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 1994.
- REVISTA DOS METALÚRGICOS** – ~~Formação em Reestruturação Produtiva e Ação Sindical~~. Edição Especial. São Paulo: CNM/CUT, dez., 1997.
- ROCHA, E. A. C. & FILHO, J. J. S.** – Creches e Pré-Escolas: Diagnóstico das Instituições Educativas de 0 a 6 Anos em Florianópolis. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPEd, s.d.
- RODRIGUES, H. B. C.** – Direitos Humanos e Intervenção Clínica In Psicologia, Ética e Direitos Humanos – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 1998.
- ROMANELLI, O. O.** – História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1978.
- ROSEMBERG, F.** – Educação, gênero e raça. Trabalho apresentado no Encontro da Latin American Studies Association de 1997. Guadalajara, México (mimeo)
- _____ – Formação do Profissional de Educação Infantil através de Cursos Supletivos In Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil. Brasília: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92p.
- _____ & **PINTO, R. P.** – Educação Infantil e Raça. Trabalho apresentado na 18ª Reunião Anual da ANPEd, 1995.
- SANTOS, B. R.** – Breve olhar sobre as políticas públicas para a infância In Revista Fórum DCA: Da política de atendimento ao menor à política de direitos da criança e do adolescente, p.10-13, s.d.
- SANTOS, M.** – Da Política dos Estados à Política das Empresas. In Cadernos da Escola do Legislativo. Belo Horizonte, 3(6): 3-191, jul./dez., 1997.
- SCHEINVAR, E.** – A escola e a produção da cidadania. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, 1997.
- SELHORST, B.** – Carências e Intensidades na Educação Popular de fundo religioso nas favelas da Penha. Rio de Janeiro: UFF. Dissertação de Mestrado, 1997.

- SILVA, T. T.** – O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total In **SILVA, T. T. & GENTILI, P.** - Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.
- SINDPD-RJ** – Jornal quinzenal, (317): 4, 1999.
- SPOSITO, M. P. & RIBEIRO, V. M.** – Escolas comunitárias: contribuição para o debate de novas políticas educacionais. Documento 4, São Paulo: CEDI, 1989.
- SORRENTINO, S. R.** – Passados Dez Anos In Revista Presença da Mulher. Ano VII (27):21-23. Editora Anita Garibaldi, março, 1995.
- _____, **BRACCO, A & RANGEL, O.** – Ser mãe é bom. Mas não é fácil. In Revista Presença da Mulher. Ano I (4):22-24. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, junho, 1987.
- SOUZA, J. F.** - Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999.
- SOUZA-LOBO, E.** – Os usos do Gênero: Relações de Gênero x Relações de Sexo. São Paulo: Edusp., 1989.
- SOUZA, S. J. & PEREIRA, R. M. R.** – Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPEd, 1998.
- SUÁREZ, D.** – O princípio educativo da Nova Direita: Neoliberalismo, Ética e Escola Pública In GENTILI et alii - Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- TAVARES, M. T. G.** – Caminhos e Descaminhos da Educação Paralela: Um estudo sobre o cotidiano das creches e escolas comunitárias da Maré – Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro - UFF, 1992.
- TEIXEIRA, A.** – Educação não é privilégio. 3ª ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1971.
- TELES, I. G. S.** – Do Comunitário ao Público: Considerações sobre a luta das classes populares pela pré-escola pública no Município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. UFF, 1993.
- TIRIBA, L.** – É hora de construirmos planos municipais de Educação Infantil In **TIRIBA, L. & FIGUEIREDO, H.** (org.) – Rede humanidade criança. Coleção de Fichas em formato pacs/dph. Rio de Janeiro: PACS, 1998a.
- _____. – Direito à Educação Infantil e Relações entre Estado e Sociedade In **TIRIBA, L. & FIGUEIREDO, H.** (org.) – Revista Fórum DCA. Coleção de Fichas em formato pacs/dph. Rio de Janeiro: PACS, 1998b.

- _____ . – O Direito à Educação Infantil e Relações entre Estado e Sociedade. Texto apresentado na I Conferência Municipal para a Infância e Adolescência. Porto Alegre, 1994.
- _____ **et alii** . – Creches e pré-escolas comunitárias de Ipatinga: Construindo uma Pedagogia de Vida. Rio de Janeiro: PACS, 1993 (mimeo).
- _____ . – Buscando Caminhos para a Pré-Escola Popular. São Paulo: Ática, 1992.
- TIRIBA, L. V.** – Economia Popular e Produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado In **FRIGOTTO et alii** - Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- TOMAZZETTI, C. M.** – O atendimento nas creches municipais de Santa Maria - RS: uma análise no referencial da educação para a cidadania. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPEd, 1997.
- TORRES, C. A.** – Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo In **GENTILI et alii** Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- TREIN, E. S.** – Educação Popular – instrumento de fortalecimento da sociedade civil: desafio dos anos 80. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1987.
- UERJ** – Cadernos de Direito Social – Vol. I, n.4 (1994). Rio de Janeiro: UERJ, 1997.
- UPB/CBIA** – Relatório de Duque de Caxias – Unidade de Pesquisa: Campanha sócio-educativa sobre o ECA na Baixada Fluminense. Rio de Janeiro, 1995.
- VALLA, V.** – Educação Extra-Escolar, Educação Popular In Revista APARTE. Ano I(1): 41-48. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA. Junho, 1979.
- _____ – Reconstrução histórica da Educação Popular no Brasil In Revista Proposta. Ano II (9-10): 7-17. Rio de Janeiro: FASE, dezembro, 1978.
- VALLE, R.** – Reestruturação e Educação Profissional: o papel dos atores sociais In Revista Cadernos do Núcleo Temático Educação do Trabalhador (1): 7-15, 1996.
- VASCONCELLOS, V.M.R. & FERNANDES, A. M. D.** – Construindo o Perfil dos Profissionais de Educação Infantil da Rede Pública de Niterói, s.d.
- VECTORE, C.** – O “Centro dei bambini e delle famiglie”: uma nova possibilidade para o atendimento de crianças. Psicologia Escolar e Educacional, Vol.2 (1): 33-42. São Paulo: ABRAPEE, 1998.

- VLASMAN, P. M.** – Quinze anos de ação comunitária: Uma análise descritiva de uma prática educacional. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ IESAE, 1977.
- WAISELFISZ, J. J.** (coord.) – Bolsa-Escola: Melhoria Educacional e Redução da Pobreza. Brasília: UNESCO, 1998.
- WAJSKOP, G.** – Brincar na pré-escola – São Paulo: Cortez, 1997.
- WANDERLEY, L. E.** – A Questão Social no contexto da Globalização: O caso latino-americano e o caribenho. In Desigualdade e a Questão Social. São Paulo: Educ., 1997.
- WARREN, I. S.** – Movimentos Em Cena ... E As Teorias Por Onde Andam? Trabalho apresentado na 21ª Reunião da ANPEd, 1998.
- WITTER, G.P.** – “Qualidade de Ensino”. Informativo Nacional ABRAPEE, Ano 7, Vol.7 (5), 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

ALUNOS ATENDIDOS PELAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS MUNICIPAIS DE DUQUE DE CAXIAS EM 1999

Instituição	Masculino	Feminino	Total
Creche Mun. Prof. João de Oliveira (Centenário)	95	94	189
Creche Mun. Laura Menezes de Freitas Lima	37	28	65
Creche Comunitária São Sebastião	74	76	150
Creche e Pré-escola Mun. Armando A. Alberto	67	83	150
Creche Mun. Monsenhor Librelloto	30	36	66
Pré-escola Mun. Cecília Meireles	52	48	100
Total Geral de alunos	355	365	720

Fonte: DEI - Caxias (março, 1999)

ANEXO 2

ENTIDADES QUE PRESTAVAM ASSISTÊNCIA À CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE DUQUE DE CAXIAS¹ EM 1999

1- AMAR – Associação do Menor Abandonado e Recuperado

Endereço: Rua 16, n.700, casa 2 – Nova Campina - Santa Cruz da Serra – D. de Caxias.

Entidade Mantenedora: a própria

Elegibilidade: 02 a 18 anos – ambos os sexos

Serviços prestados: abrigo; colocação escolar; alimentação; cuidados básicos

Convênio: SMAS

2- Lar Maria Dolores e Mei Mei

Endereço: Rua Lauro Sodré, lotes. 21 e 22 – quadra 23 – Vila Rosário – D. de Caxias.

Entidade mantenedora: a própria

Elegibilidade: 08 a 17 anos – sexo feminino

Serviços prestados: internato; alimentação; colocação escolar; serviços complementares

Convênios: SMAS; FIA

3- Centro Social Evangelista Ebenezer Creche

Endereço: Rua Barbosa Araújo, 266 – Parque Felicidade – D. de Caxias

Entidade mantenedora: a própria

Elegibilidade: 02 a 08 anos

Serviços prestados: creche; alimentação; cuidados básicos

Convênio: SMAS

¹ Fontes: SMAS; SME; CMDCA e LFC.

4- Associação Cultural e Educacional Benizão Silva

Endereço: Rua Prof. José Freire Lima, n. 6 – Centenário – Duque de Caxias

Entidade mantenedora: a própria

Elegibilidade: Crianças (sem faixa etária expressa)

Serviços prestados: atendimento escolar, médico e odontológico

Convênio: SMAS

5- Instituto Profissional São Bento

Endereço: Rua Benjamim Rocha Júnior, 06 – São Bento – Duque de Caxias

Entidade mantenedora: ASPAS

Elegibilidade: Crianças (sem faixa etária expressa)

Serviços prestados: pré-escolar; alimentação; atendimento médico; cuidados básicos

Convênio: SMAS

6- Creche Antonim Mendes Vidal

Endereço: Av. Primavera, lote 36, quadra 26 – Jardim Primavera – D. Caxias

Entidade mantenedora: Grupo Espírita Servidores de Cristo

Elegibilidade: 04 a 12 anos

Serviço prestado: creche e assistência escolar

Convênios: SMAS; FIA

7- Escola Comunitária Menino Jesus

Endereço: Rua dos Tamarinos, s/n. – Campos Elíseos – D. Caxias

Entidade Mantenedora: ASPAS – Paróquia do Pilar

Elegibilidade: 05 a 13 anos – ambos os sexos

Serviços prestados: assistência escolar; cursos diversos; horta; trabalhos manuais; aulas de educação física; música, dança; colocação escolar

Convênio: SMAS

8- Creche Comunitária Nossa Senhora das Graças

Endereço: Rua Prof. Mota Sobrinho, 30 – Vila Ideal – D. Caxias

Entidades mantenedoras: ASPAS, REX ROTH, LBA e OMEP

Elegibilidade: todas as idades – ambos os sexos

Serviços prestados: creche (02 a 06 anos); eclesiais; profissionalizantes

Convênio: SMAS

9- Centro Social Re-Vivar

Endereço: Rua Benjamim Rocha Júnior, s/n. – São Bento – D. Caxias

Entidade mantenedora: SMAS

Elegibilidade: 06 a 12 anos – ambos os sexos

Serviços prestados: abrigo; alimentação; colocação escolar; serviços complementares

10- Comunidade Rural Casa do Caminho

Endereço: Estrada Rio de Areia, 28 – Xerém – D. Caxias

Entidade mantenedora: a própria

Elegibilidade: Crianças e adultos – ambos os sexos

Serviços prestados: abrigo; horta; criação de animais; alimentação, colocação escolar, serviços complementares

Convênio: SMAS

12 – Creche Escola Maria José Santana

Endereço: Rua Darcy Vargas, 576 – Gramacho – D. Caxias

Entidade mantenedora: Ministério Esplanando a luz

Elegibilidade: 2; 6 a 06 anos – ambos os sexos

Serviço prestado: Creche

13 – Educandário Mãe Dominic de Imbariê

Endereço: Rua Rodrigues Alves, It. 20, quadra 59 – Imbariê – D. Caxias

Entidade mantenedora: “Visão Mundial”

Elegibilidade: 02 a 14 anos – ambos os sexos

Serviços prestados: creche; 1ª a 3ª série; alimentação

14- Creche Menino Jesus

Endereço: Rua Bernardino Machado, 2031 – Parque Lafaiete – Prainha – D. Caxias

Entidades mantenedoras: REX ROTH, LBA e OMEP

Elegibilidade: crianças de 03 meses a 06 anos e adultos – ambos os sexos

Serviços prestados: creche; datilografia; costura; alfabetização de adultos; atendimento médico; atividade religiosa; farmácia

Convênio: SMAS

15- Escola Comunitária Jardim Gramacho

Endereço: Rua Paranapanema, 25 – Jardim Gramacho – D. Caxias

Entidade mantenedora: a própria

Elegibilidade: 03 a 12 anos – ambos os sexos

Serviços prestados: creche; escola; esportes; lazer

16- Fundação São José

Endereço: Av. Gomes Freire, 420 – Vila São José – D. Caxias

Entidade mantenedora: a própria

Elegibilidade: 04 a 18 anos – ambos os sexos

Serviços prestados: da pré-escola ao Ensino Médio; atendimento médico e odontológico; esportes; lazer; serviços assistenciais

17- Lar de Narcisa

Endereço: Av. Primavera, quadra 20, lote 36 – Jardim Primavera – D. Caxias

Entidade mantenedora: Grupo Espírita Servidores de Cristo, LBA e OMEP

Elegibilidade: 0 a 14 anos – ambos os sexos

Serviços prestados: creche; alimentação; 1ª a 4ª; atendimento pediátrico e odontológico

Convênio: SMAS

18- Lar Fabiano de Cristo - UPT Casa de Mãe Marocas

Endereço: Av. Presidente Kennedy, 3133 – Corte 8 – D. Caxias

Entidade mantenedora: Capemi, LBA

Elegibilidade: 0 a 6 anos – ambos os sexos

Serviços prestados: creche; assistência médica e odontológica

Convênio: SMAS

19- Lar Favos de Mel

Endereço: Rua Pernambuco, 58 – Paulicéia – D. Caxias

Entidade mantenedora: a própria

Elegibilidade: 0 a 6 anos – ambos os sexos

Serviços prestados: abrigo; alimentação; adoção

Convênio: SMAS

20- Lar Jesus é amor

Endereço: Rua Itabira, 574ª – Itatiaia – D. Caxias

Entidade mantenedora: a própria

Elegibilidade: 0 a 6 anos – ambos os sexos

Serviço prestado: abrigo; alimentação; adoção

Convênio: SMAS

21- Legião da Boa Vontade

Endereço: Rua Gastão Reis, 109 – Paulicéia – D. Caxias

Entidade mantenedora: a própria

Elegibilidade: 02 a 6 anos – ambos os sexos

Serviços prestados: educacionais, psicológicos e serviço social

22- Creche Comunitária Jardim Gramacho

Endereço: Rua Monteiro Caminhoar, 25 – Jardim Gramacho – D. Caxias

Elegibilidade: crianças em idade pré-escolar

Serviços prestados: pré-escola

23- Ação Social da Paróquia Santa Cruz – Casa da Criança

Endereço: Pç da Bahia, 60 – Santa Cruz da Serra – D. Caxias

Entidade mantenedora: ASPAS

Elegibilidade: crianças em idade pré-escolar

Serviços prestados: pré-escola; alimentação; atendimento médico; cuidados básicos

24- Escola Comunitária José de Souza Herdy

Endereço: Rua Pereira Passos, 1000 – Vila Beira Mar – D. Caxias

Entidade mantenedora: Unigranrio (antiga AFE)

Elegibilidade: 04 a 16 anos

Serviço prestado: pré-escolar à 4ª série

Convênio: SMAS

25- Escola Comunitária Ana de Souza Herdy

Endereço: Rua Capineira, 95 – Parque Vila Nova – D. Caxias

Entidade mantenedora: Unigranrio (antiga AFE)

Elegibilidade: 04 a 16 anos

Serviço prestado: pré-escolar à 4ª série

Convênio: SMAS

26- ASPAS – Ação Social Paulo VI

Endereço: Av. Presidente Kennedy, 1861 – Centro – Duque de Caxias

Elegibilidade: obras sociais destinadas a todas as pessoas, dando-se prioridade à infância

Entidades comunitárias mantidas pela ASPAS, no município de Duque de Caxias, mas que não foi possível acessar o endereço e demais informações:

- Escola Comunitária Santa Luzia
- Escola Comunitária São José
- Escola Comunitária São Sebastião
- Escola Comunitária Santo Antônio
- Escola Comunitária São Pedro
- Escola Comunitária Nossa Senhora da Glória
- Sementinha do Futuro – Capivari
- Apoio a Criança São Francisco – Nova Campinas
- Apoio a Criança São Paulo – Parque Eldorado

ANEXO 3

ESCOLAS E CRECHES MUNICIPAIS COM TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, LOTADOS NA SME DE DUQUE DE CAXIAS, EM 1999.

ESCOLAS	Distrito	Turmas
Creche João de Oliveira	1º	4
Creche São Sebastião	1º	4
Creche Laura de Menezes	1º	3
Helena Aguiar	1º	1
Laguna e Dourados	1º	1
Santa Terezinha	1º	1
Alto da Boa Vista	1º	1
Cecília Meireles	1º	6
Jardim Gramacho	1º	1
Joaquim Peçanha	1º	1
Visconde de Itaboraí	1º	2
Darcy Ribeiro	1º	1
Dr. Alvaro Alberto	1º	1
Lions	1º	1
Sergipe	1º	2
Hermínia Caldas	1º	1
Anton Dworsak	2º	2
Solano Trindade	2º	1
Creche Monsenhor Librelloto	3º	3
Creche Prof. Armando A. Alberto	3º	4
Almirante Tamandaré	3º	1
Francisco Barbosa Leite	3º	2
Maria Araújo	3º	2
Esmeraldo Berçacollo	3º	2
Barro Branco	3º	1
Jardim Anhangá	3º	1
Nova Campinas	3º	2
Roberto Weguelim	3º	2
Tabuleiro	4º	1
Santo Agostinho	4º	2
Célia Rabelo	4º	2
Brasília	4º	1
Santa Rita	4º	1

Fonte: DEI - Caxias

ANEXO 4

TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EXISTENTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Turmas de Educação Infantil	61
1º Distrito	31
2º Distrito	03
3º Distrito	20
4º Distrito	07
Escolas Municipais	28
Creches	05

Fonte: DEI – Caxias (excetuando-se as turmas de 1º ano do ciclo)

ANEXO 5

ENDEREÇO DAS CRECHES MUNICIPAIS DE DUQUE DE CAXIAS²

1- Creche Municipal Prof. João de Oliveira (antiga creche do Centro Comunitário Centenário)

Endereço: Rua Manoel Vieira s/ n. – Bairro Centenário

Elegibilidade: crianças de 02 a 06 anos

2- Creche Municipal Laura Menezes de Freitas Lima

Endereço: Rua Mariz e Barros, 205 – Bairro Vinte e Cinco de Agosto

Elegibilidade: crianças de 02 a 05 anos

3- Creche São Sebastião (antiga Creche Comunitária São Sebastião)

Endereço: Rua Expedicionário José Amaro, 1353 – Vila São Luís

Elegibilidade: crianças de 02 a 06 anos

4 - Creche e Pré-escola Prof. Armando Álvaro Alberto

Endereço: Av. A, Q. 93 – Nova Campinas - Sta. Cruz da Serra

Elegibilidade: crianças de 02 a 06 anos

5- Creche Monsenhor Librelloto

Endereço: Rua N 110/120 – Conjunto 22 de abril – Imbariê

Elegibilidade: crianças de 02 a 05 anos

² Fonte: DEI – Caxias.

ANEXO 6

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

U. F.	Número de Estabelecimentos, por dependência administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Brasil	77740	56	13271	47602 ●	16811
Norte	5989 ■	16	1908	3335	730
Nordeste	37766 ▲	20	4891	24989	7866
Centro-Oeste	4561 ◆	2	1500	1651	1408
Sul	10911 ◆	15	2795	6224	1877
Sudeste	18513	3	2177	11403	4930
Minas Gerais	6732	1	1249	4125	1357
Espírito Santo	1528	1	385	840	302
Rio de Janeiro	3891	1	541	1948	1401
São Paulo	6362	-	2	4490	1870

Fonte: INEP- Sinopse Estatística, 1996

- Não menciona-se se nesse cômputo estão inseridas as Instituições comunitárias.
- Dos quais 3114 no Estado do Pará (maior quantitativo) e 190 no Estado do Acre (menor quantitativo).
- ▲ Dos quais 12669 no Estado da Bahia (maior quantitativo) e 1263 no Estado de Sergipe (menor quantitativo).
- ◆ Dos quais 2075 no Estado de Goiás (maior quantitativo) e 511 no Estado do Distrito Federal (menor quantitativo). No Estado do Distrito Federal, não há referências de estabelecimentos nas esferas Federais e Municipais, estando os atendimentos distribuídos entre as esferas Estaduais (230) e Particulares (281).
- ◆ Única região do país em que esse quantitativo distribui-se uniformemente entre os três Estados, variando apenas quanto às esferas que o fornecem.

ANEXO 7

NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

Dependência	Pré-Escolar	CA	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial Total	Educação Especial Fundamental	Educação Jovens e Adultos
Estadual	326	0	58.548	16.965	443	354	5.309
Federal	-	-	-	-	-	-	-
Municipal	1.296	91	59.363	0	344	138	0
Particular	4.234	3.712	28.943	15.805	80	0	2.501
Total	5.856	3.803	146.854	32.770	867	492	7.810

Fonte: INEP – Censo 99: Resultados Finais

ANEXO 8

CONFIGURAÇÃO DE BAIRROS DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS:

1º Distrito (Sede):

Bar dos Cavaleiros, Centenário, Centro, Doutor Laureano, Jardim Gramacho, Parque Duque de Caxias, Olavo Bilac, Parque Sarapuí, Periquito, Vila São Luiz e Vinte e Cinco de Agosto;

2º Distrito (Campos Elíseos):

Campos Elíseos, Cangulo, Pilar, Primavera, Santa Cruz da Serra, São Bento e Saracuruna;

3º Distrito (Imbariê):

Imbariê, Morabi, Parada Angélica, Santa Lúcia, Taquara e parte de Santa Cruz da Serra;

4º Distrito (Xerém):

Xerém, Amapá, Capivari, Samarão, Mantiqueira e Santa Rosa.

ANEXO 9

MATRÍCULA INICIAL EM EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA) POR DEPENDÊNCIA - BRASIL 1996/1999

Ano	Matrícula por Dependência				
	Total	Público	%	Privado	%
1996	4.270.376	3.250.889	76,1	1.019.487	23,9
1997	4.292.208	3.304.776	77,0	987.432	23,0
1998	4.111.120	3.123.496	76,0	987.624	24,0
1999(1)	4.230.243	3.180.379	75,2	1.049.864	24,8
Taxa de Crescimento	- 0,9%	- 2,2 %		3,0%	

Fonte: MEC/INEP/SEEC

Nota: (1) - dados preliminares

ANEXO 10

GASTO PÚBLICO COM A EDUCAÇÃO POR PROGRAMAS E ESFERAS DE GOVERNO EM VALORES R\$ DE 1997

Especificação dos Programas	Gasto Consolidado por Esferas de Governo/1997			
	Federal	Estadual	Municipal	Total
Administração	658.358.024	4.128.045.272	903.250.321	5.689.653.617
Educação Infantil	258.727.621	82.194.802	1.629.120.381	1.970.042.804
Ensino Fundamental	1.114.698.453	9.643.494.129	8.599.861.991	19.358.054.573
Ensino Médio	513.526.244	1.504.937.854	50.872.500	2.069.336.598
Ensino Superior	4.519.259.647	2.703.698.933	28.931.399	7.251.889.979
Educação Física e Desportos	35.010.842	148.379.163	606.735.069	790.125.074
Assistência a Educandos	-	241.312.393	221.602.863	462.915.256
Educação Especial	33.354.658	111.016.369	182.121.727	326.492.754
Assistência e Previdência em Educação	1.436.160.210	2.983.201.731	913.985.246	5.333.347.187
Total	8.569.095.699	21.546.280.646	13.136.481.497	43.251.857.842

Fonte: FECAMP/NESUR

ANEXO II

POPULAÇÃO DE 0 A 6 ANOS, POR GRUPOS DE IDADE E FREQUÊNCIA À CRECHE OU PRÉ-ESCOLA, SEGUNDO REGIÕES (%) – 1996.

Região	Total	0 a 3 anos	4 a 6 anos
BRASIL	20.870.125	7,43	48,22
NORTE	1.226.151	5,89	44,41
NORDESTE	7.041.023	6,75	50,51
SUDESTE	8.050.352	8,50	52,34
SUL	3.059.716	8,23	38,49
CENTRO-OESTE	1.492.883	4,72	38,96

Fonte: IBGE - PNAD/96

Nota: Exclusiva a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá e Tocantins.

ANEXO 12

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE CRIANÇAS QUE ESTÃO EM ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO POR REGIÕES E ÁREA, SEGUNDO GRUPOS DE IDADE E MODALIDADE DE EDUCAÇÃO FREQUENTADA.

GRUPO DE IDADE	PROPORÇÃO TOTAL DE CRIANÇAS	ÁREA			
		NORDESTE	SUDESTE	URBANA	RURAL
0 a 3	100,0	42,5	57,5	91,1	8,9
Creche	54,9	27,1	75,4	53,8	66,5
Pré-Escola	45,1	72,9	24,6	46,2	33,5
4 a 6	100,0	47,5	52,5	81,2	18,8
Creche	9,5	4,1	14,4	10,1	6,9
Pré-Escola	79,6	84,6	75,0	79,7	79,1

Fonte: IBGE, PPV 96/97

ANEXO 13

EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO DE 0 A 6 ANOS E DAS MATRÍCULAS - 1979 A 1989

Ano	População	Alunado	% Atendido de 0 a 6 anos Pré-escolar
1979	21.607.168	1.198.104	5,5
1980	22.536.396	1.335.317	5,9
1981	21.994.879	1.543.822	7,0
1982	22.830.755	1.866.868	8,2
1983	23.266.679	2.084.109	9,0
1984	23.334.177	2.481.848	10,6
1985*	23.618.510	2.524.000	10,7
1986	23.759.776	3.083.997	13,0
1987	23.805.397	3.296.010	13,8
1988	23.407.707	3.375.834	14,4
1989	23.133.083	3.396.074	14,7

Fonte: IBGE e MEC/CPS/SEEC, 1998.

ANEXO 14

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

As políticas públicas, incluindo as educacionais, necessitam de ações e recursos do Estado para se concretizarem. O fracasso dessas políticas deve-se em grande parte, ao fato das mesmas não terem sido associadas a uma política social de longo alcance, nem estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para que se efetive um sistema abrangente e de boa qualidade.

No caso das crianças de 0 a 6 anos, anteriormente a responsabilidade era de vários ministérios, o que pulverizava tanto as ações como os recursos (Kramer, 1987). A partir da Constituição Federal de 1988 considerou-se o caráter educativo do trabalho realizado por creches e pré-escolas. Afirmou-se também, a responsabilidade do Poder Público para com a Educação Infantil. Isso deveria ocasionar a centralização das ações e dos recursos, no âmbito da educação.

Porém, a análise da atual política educacional materializada pelo Governo FHC, parece apresentar uma relação meio "conflituosa" quanto à implementação da educação das crianças de 0 a 6 anos, principalmente às das classes populares. A descentralização proposta, os ajustes fiscais e os cortes no orçamento, fazem supor uma escassez de recursos nas prefeituras. Isso remete a seguinte indagação: haverá recursos suficientes para continuar os investimentos municipais na Educação Infantil ou as prioridades recairão no Ensino Fundamental compulsório? Partindo-se dessa indagação, destacou-se algumas das produções legislativas recentes que referem-se à Educação das crianças de 0 a 6 anos, a fim de se ter clareza acerca do nível de compromisso das instâncias federal, estaduais e municipais com as creches e pré-escolas, no contexto da atual política educacional brasileira.

- A Política de Educação Infantil (1993/1994)

Em 1993, a elaboração da proposta de Política de Educação Infantil acompanhava os preceitos de descentralização político-administrativa e da participação da sociedade na formulação de políticas públicas. O MEC iniciou discussões com várias entidades, visando elaborar uma Política Nacional de Educação Infantil. Essa proposta viria a reafirmar e operacionalizar os preceitos da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Projeto da LDBEN que havia sido aprovado na Câmara Federal.

O MEC reconhecia a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, indispensável à construção da cidadania (BRASIL/MEC/SEF/COEDI, 1993). Da mesma forma, havia a preocupação com as disparidades encontradas nos programas de creches e pré-escolas e exigia-se a definição de critérios mínimos de funcionamento desses espaços, visando garantir a qualidade do serviço oferecido (BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994).

O documento elaborado pelo MEC em 1994, definia esse nível de ensino como a primeira etapa de uma educação voltada para a cidadania e não mais para a subalternidade, ao romper com a tradição assistencialista nas creches, incorporar o componente educativo integrado ao cuidado e profissionalizar os educadores. Já a pré-escola incorporaria a função do "cuidado" na prática educativa, visto como indispensável às propostas educativas que operassem em tempo integral. Esse documento também mostrava a preocupação com a qualidade da formação do profissional que atuava em Educação Infantil. E mencionava também qual era a realidade de atendimento para a Educação Infantil:

- Atendimento mais amplo nas faixas de idade mais próximas dos sete anos;
- Maior desenvolvimento na esfera municipal;
- Deterioração na qualidade do atendimento, especialmente na creche, ocasionado por falta de investimentos técnicos e financeiros;
- Insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos;
- Dicotomia entre as ações de educar e cuidar;
- Baixa qualidade do atendimento, especialmente das crianças menores;
- Desvalorização e falta de formação específica dos profissionais que atuam na área, especialmente na creche;

A concepção explicitada da criança era a de um ser ativo e capaz, marcada pelo momento histórico e pelo meio social em que se desenvolve. Um ser que modifica seu ambiente e dialeticamente é por ele modificado. Um construtor de seu conhecimento que apresenta peculiaridades e particularidades. Um ser que exige que se cumpram duas funções indissociáveis: o cuidar e o educar e necessita de um educador que tenha uma intenção educativa, mediando o seu processo de aprendizagem e não agindo mecanicamente. Por fim, o MEC salientava a prioridade em suprir as demandas de Educação Infantil postas pelas famílias afetadas por situações agudas de pobreza e instabilidade, sendo essencial a definição de papéis e responsabilidades e evitar desperdícios e superposições de ações. A esse órgão caberia o papel de coordenador, articulador, estimulador, acompanhante e avaliador das experiências existentes na área de Educação Infantil.

- A Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996

A Emenda Constitucional 14 foi criada com o objetivo de modificar os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dar nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias. A União passou a organizar o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiar as instituições de ensino públicas federais e exercer, em matéria educacional, a assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Os Municípios passaram a atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e os Estados e o Distrito Federal prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio. A Emenda 14 previa também a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério a ser distribuído proporcionalmente ao número de alunos que compusessem o Ensino Fundamental. O valor mínimo por aluno deveria corresponder a um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente.

Essa emenda alterou-se significativamente a Constituição Federal de 1988 quanto às normas de alocação dos recursos vinculados, priorizando o Ensino Fundamental e prejudicando a Educação Infantil. Contudo, não alterou o Artigo 30 da Constituição. Portanto, a União, o Distrito Federal e os Estados continuam co-responsáveis tanto pelo Ensino

Fundamental como pela Educação Infantil, sendo necessário que se cobre a responsabilidade, a colaboração e a participação dos mesmos nesse setor educacional.

- **A lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN):**

O texto da LDBEN sofreu várias alterações ao longo dos oito anos em que esteve em tramitação no Congresso. O Projeto sancionado em 1996 refletiu um texto "enxuto" e de interpretação flexível e vulnerável, que trouxe alguns avanços e omissões importantes. Com relação aos avanços e retrocessos relativos à Educação de 0 a 6 anos, pode-se mencionar que:

- O texto avança ao garantir ao cidadão o poder de responsabilizar o Estado por não assegurar o acesso ao Ensino Fundamental, mas não estende a garantia de acesso à Educação Infantil e ao Ensino Médio;
- O texto fragiliza a garantia do direito à educação ao substituir o Dever do Estado na provisão de oferta de vagas pela idéia de colaboração, tornando esse nível de ensino complementar à ação da família e da comunidade;
- O texto delega aos municípios a enorme responsabilidade executiva na garantia da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em termos de regulamentação e fiscalização;
- O texto reconhece a Educação Infantil como parte da Educação Básica, menciona a sua importância na formação dos educandos, mas não assegura o direito de acesso que não é da responsabilidade de nenhuma das esferas do Poder Público, comprometendo o exercício da cidadania das crianças das classes populares;
- A política de salários (que acabou sendo determinada pelo FUNDEF) exclui segmentos importantes na caracterização de profissional de educação como são os funcionários e especialistas. Seu reflexo pode ser observado através das tensões entre as relações profissionais;
- O art. 62 trata da formação profissional. O profissional que atua em Educação Infantil deverá ter no mínimo o Ensino Médio, na modalidade Normal. Contudo, essa diretriz esbarra numa realidade onde grande parte dos educadores são leigos, não possuindo a escolaridade exigida. Há também a necessidade de celebrar urgentemente a qualificação nacional de todos os profissionais que atuam nesse setor. Menciona-se ainda, as dúvidas acerca dos Institutos Superiores de Educação e o uso dos mesmos em substituição das escolas normais.

- **A lei 9.424, de 26/12/96 (FUNDEF)**

A Lei 9.424, mais conhecida como FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) teve sua implementação nacional a partir de 1º de janeiro de 1998. Composto por 15% dos recursos da parcela do ICMS (Estados, Distrito Federal e Municípios), da parcela do IPI (Distrito Federal e Estados), do FPE e do FPM, esse fundo de natureza contábil contempla somente ao Ensino Fundamental das redes públicas. Seu objetivo é auxiliar o pagamento dos profissionais que exercem docência e os que oferecem suporte pedagógico (incluindo-se direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) bem como, a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental.

Desde a implantação do FUNDEF, os profissionais que atuam em Educação Infantil convivem com dois grandes impasses relativos a oferta, atendimento e ampliação de vagas nessa área:

- O fundo vincula-se apenas ao Ensino Fundamental, excluindo os outros níveis. Isso acarreta um empecilho ao cumprimento do dever constitucional dos municípios, expresso no Art. 211, § 2º: atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil;
- A gestão orçamentária prioriza o Ensino Fundamental em detrimento dos demais segmentos da educação, ao invés de privilegiar a Educação Básica todo um todo.

Um olhar crítico sobre o FUNDEF demonstra o quanto o mesmo afeta a oferta de Educação Infantil municipal, uma vez que as previsões estaduais de gasto aluno/ano não refletem as diferentes realidades sócio-econômicas municipais. As cidades mais empobrecidas são as que mais perdem dinheiro na hora da repartição de recursos e contraditoriamente são as que mais investem na manutenção da rede de Educação Infantil.

O que se pode inferir é que a adoção dessa política de financiamento dificulta e até inviabiliza o direito da criança de 0 a 6 anos à uma Educação Infantil de qualidade, além de desvalorizar o profissional que atua em Educação Infantil. A falta de recursos aliada à obrigatoriedade legal dos municípios responsabilizarem-se pelo Ensino Fundamental, que

antes ficava sob a responsabilidade dos Estados, traz como consequência o não investimento municipal na ampliação e/ou criação de uma rede governamental de creches e pré-escolas e a geração de "soluções" populares para resolver tal impasse.

- **O Plano Nacional de Educação: a proposta do MEC e a proposta da Sociedade Civil:**

Ao longo de 1997 e 1998 foram elaboradas e encaminhadas duas propostas para o Plano Nacional de Educação brasileira. O primeiro deles é conhecido como o PNE da Sociedade Civil (Brasil, 1998b) e o segundo como a proposta do MEC (Brasil, 1998a). Embora tratem da mesma questão, os dois planos divergem substancialmente já que partem de pressupostos diferentes. Ambas as propostas foram submetidas à apreciação do Congresso Nacional. Porém, somente o PNE da Sociedade Civil foi apresentado dentro do prazo legal limite. Na prática, o Governo tenta impor a proposta do MEC e desconsidera a possibilidade de interlocução. Os dois planos serão apresentados de forma sintética.

- **O PNE da Sociedade Civil:**

Elaborada pela Comissão Organizadora do II Congresso Nacional de Educação (II CONED), a proposta da Sociedade Civil foi produto de diversas discussões realizadas nos eventos programados no I CONED. Os agentes públicos e os atores sociais diretamente envolvidos com a questão educacional, principalmente os professores, foram interlocutores privilegiados. Seu principal objetivo era "atender às demandas educacionais da maioria da população", sendo essa proposta "socialmente includente" por concepção (Brasil, 1998b).

A proposta da Sociedade Civil defendia claramente a busca de igualdade e a justiça social. Seu referencial maior era mudar o modelo social vigente e transformar a sociedade através de um projeto de desenvolvimento nacional, centrado no aperfeiçoamento e na dignificação do homem. Assumindo uma visão crítica do processo de globalização, encampado pelo modelo neoliberal, a proposta da Sociedade Civil adotava o referencial de Estado voltado para o fortalecimento do mercado interno, gerando emprego e renda e articulado às necessidades nacionais. A Educação era compreendida como um direito fundamental, universal, inalienável, constituindo-se um dever do Estado promovê-la, garanti-la e financiá-la.

Essa proposta diagnosticava a crise educacional brasileira, localizando-a no conjunto das políticas públicas que seguem a matriz do Banco Mundial, BID e CEPAL. A exclusão social era compreendida como decorrente do projeto neoliberal e a exclusão escolar como sendo *"a forma mais perversa de exclusão social"*, reproduzindo a pobreza, a marginalidade e alienando qualquer perspectiva de futuro para milhões de brasileiros (Brasil, 1998b:29).

O PNE da Sociedade Civil demonstrava que a universalização do acesso ao Ensino Fundamental ainda era uma questão preocupante. Quase 7 milhões de alunos maiores de 14 anos ainda encontravam-se retidos nesse nível de ensino, devido a repetência continuada. E 2,5 milhões de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos encontravam-se excluídos do Ensino Fundamental. Quanto a questão curricular, essa proposta considerava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Exames Nacionais de Cursos como imposições do MEC. Sua proposta era priorizar a construção de um currículo a partir das escolas, de baixo para cima. A análise realizada pelo PNE da sociedade civil demonstrava ainda que a exclusão social e econômica perpassava todos os níveis de ensino.

O PNE da Sociedade Civil ressaltava também, que a atual legislação educacional representava um retrocesso quanto à concepção de Educação Básica, especialmente na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Infantil. Para o PNE da Sociedade Civil, a Emenda Constitucional 14 e a Lei 9424/96 desestimularam a oferta e a ampliação de vagas na Educação Infantil por parte dos municípios. Já a LDBEN não apresentava perspectivas de estender o direito a outros níveis de escolarização, além do Ensino Fundamental. Assim, o PNE da Sociedade Civil orientava que se cumprisse o disposto na Constituição Federal.

- O PNE do MEC:

O PNE do MEC foi proposto pelo Executivo Federal e teve como interlocutores o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O PNE do MEC destacava o papel do ensino privado como característica do sistema educacional brasileiro, tornando-o indispensável no oferecimento de opções de valores e na ampliação da oferta de ensino. Valorizando o trabalho desenvolvido pelas ONGs no

provimento de ações educativas, essa proposta aparentemente desresponsabilizava o Estado do dever de prestar educação a todos os segmentos da população. No entanto, tal intenção era negada (Brasil, 1998a).

A proposta do MEC priorizava a legislação em vigor como centro de suas justificações e ações. Ao analisar os problemas da educação brasileira, a proposta do MEC pontuava a negligência do Poder Público, co-responsabilizando a família e a sociedade. Essa mesma estratégia foi utilizada para explicar a exclusão social. A universalização do acesso ao Ensino Fundamental foi encarada como uma situação quase resolvida. Quantitativamente ampliou-se sua cobertura para 96% em 1996. Quanto ao currículo, o PNE do MEC defendia uma organização de cima para baixo, um currículo nacional para estados e municípios, orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Essa proposta apresentava as seguintes prioridades (alocadas por ordem):

- 1^ª - Garantia de oferta de Ensino Fundamental, assegurando o ingresso e a permanência de todas as crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos;
- 2^ª - Garantia de oferta de educação fundamental aos que não obtiveram o acesso a mesma na idade adequada ou não lograram concluí-la;
- 3^ª - Ampliar o acesso aos outros níveis educacionais (Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Superior).

No tocante a Educação Infantil, a proposta do MEC reconhecia esse nível de ensino como *“um fator de enorme alcance na promoção de uma efetiva democratização do acesso, por parte de toda a população, aos benefícios do desenvolvimento econômico e cultural e à proteção contra os aspectos nocivos de uma urbanização descontrolada.”* (Brasil, 1998a:21). Contudo, cometia equívocos, como afirmar que a permanência da criança no ambiente doméstico era freqüentemente desejável em relação à creche, não pretendendo universalizar esse atendimento já provido através das ONGs, igrejas e iniciativas comunitárias. Quanto à pré-escola, o PNE do MEC reforçava a necessidade de qualificação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino e defendia uma gradual universalização.

- **O parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação, na área da Educação Infantil:**

Segundo o parecer da ANPEd, caberia ao poder público responsabilizar-se pela Educação e garantir a democratização do ensino. Para tal, deveria ser estabelecido condições que garantissem uma distribuição equilibrada de incumbências entre as instâncias federais, estaduais e municipais. Esse documento assinala que na proposta do MEC, a maioria das metas recai sob a responsabilidade dos Estados e Municípios. Isso inclui os gastos com materiais e recursos técnicos e financeiros, que muitos municípios não tem condições financeiras para arcar. Em contrapartida, a participação da União torna-se extremamente reduzida, liberando-a de seus compromissos quanto à educação. Em seu conjunto, a proposta do MEC é considerada ambígua e imprecisa.

Na área de Educação Infantil, a ANPEd sugere a inclusão de informações específicas sobre o atendimento em creches e pré-escolas nos dados censitários utilizados para o Plano e futuros levantamentos. O parecer denuncia que a proposta do MEC ignora os avanços político-pedagógicos obtidos nos últimos anos. Avanços reconhecidos na Constituição de 1988, como o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade serem atendidas em creches e pré-escolas e o caráter educativo dessas instituições quando o MEC reduz a creche a uma função assistencialista e compensatória, característica da década de 70.

A ANPEd sugere que se estabeleçam mecanismos de absorção imediata, no Ensino Fundamental, das crianças com mais de 6 anos que ainda permaneçam em creches, pré-escolas e classes de alfabetização. Orienta que todos os professores que trabalhem em Educação Infantil possuam, no mínimo, a habilitação específica em nível médio (curso normal), oferecendo aos que não a possuem, condições para que atinjam a formação exigida por lei. Num prazo de dez anos, orienta ainda, que todos esses profissionais possuam formação específica em nível de terceiro grau, como é proposto para os docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A ANPEd ressaltava a importância do PNE estabelecer metas visando garantir que os estabelecimentos de Educação Infantil públicos, privados e conveniados fossem dirigidos por especialistas com formação superior. Orientava que, em dois anos, os Estados e Municípios

elaborassem suas diretrizes pedagógicas e que os estabelecimentos de Educação Infantil formulassem seus projetos pedagógicos, observando os referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e as diretrizes dos Conselhos de Educação.

Por fim, o parecer sugeria a criação de padrões mínimos de infra-estrutura para os estabelecimentos de Educação Infantil em funcionamento e para os que estivessem por ser criados, salientava a necessidade de rever o currículo ministrado, privilegiava a universidade como locus da formação dos professores e criticava a proposta de oferecimento de formação contínua através da educação a distância e a forma como a questão salarial era tratada na proposta do governo.

- **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI- 1998)**

Este documento visava socializar a discussão sobre as práticas pedagógicas existentes na Educação Infantil, sugerindo formas de ações adequadas às necessidades educativas e cuidados específicos para a faixa etária de zero e seis anos. Sua intenção era conferir uma intencionalidade educativa à Educação Infantil, em continuidade com os vários níveis do Ensino Fundamental.

O RCNEI apresentava orientações curriculares gerais, baseadas na perspectiva construtivista. Estas orientações deveriam subsidiar e instrumentalizar os diferentes profissionais que atuassem nesse nível de ensino e ampliar o debate e a reflexão sobre os programas curriculares dos diversos sistemas de Educação Infantil, respeitando suas diversidades.

A versão preliminar do RCNEI, proposta pelo MEC, parece ter sido elaborada à revelia da Política Nacional de Educação Infantil. O documento toma como referência o Ensino Fundamental e não a criança de 0 a 6 anos e suas especificidades. Apresenta como objetivos específicos as questões pertinentes a política de Educação Infantil. Justifica-se como um instrumento a conferir à Educação Infantil *“uma intencionalidade educativa em continuidade com os vários níveis do ensino fundamental”*, concebendo-a como uma extensão descendente do mesmo. Relega a responsabilidade pela socialização da criança pequena à família. Alterna o termo “assistência” com assistencialismo, abordando-os de forma depreciativa ao

desconsiderar a importância do papel desempenhado pelo “assistencialismo” na história do atendimento à infância. E, contribui para acentuar a tendência de fragmentação, cindindo novamente o cuidar (creche) do educar (pré-escolar), ao legitimar desigualdades de condições nesses espaços.

Segundo Haddad, L. (1998), um dos aspectos mais comprometedores do RCNEI diz respeito ao empréstimo de terminologias utilizadas em sentido substancialmente distanciados do original. Embora o MEC não explicita as fontes inspiradoras à formulação do RCNEI, as mesmas podem ser identificadas no documento *Diseño Curricular Base: Educación Infantil* publicado conjuntamente ao *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, do Ministério de Educação e Ciência da Espanha. Contudo, na versão brasileira ocorre uma transgressão de normas éticas, “*dado que o documento empresta terminologias que foram criadas para expressar determinados conteúdos e as utiliza em sentido que se distanciam substancialmente do original*” (ibid.), como a expressão “âmbitos de experiência” onde a proposta brasileira “*afirma um pressuposto que é incisivamente negado pelo documento que o inspira*” (ibid.). O RCNEI transforma em eixos curriculares distintos, elementos intrínsecos ao desenvolvimento (movimento). Dissocia auto e heteroconhecimento de desenvolvimento pessoal e social. Divide-se entre desenvolvimento e conhecimento. Corrompe os princípios que fundamentam a proposta na qual se inspira. Distorce terminologias. Tece argumentações inconsistentes. Propõe estratégias que “*não se afinam*” com a faixa etária em questão. E, ignora características e especificidades marcantes da infância.

- Constar na Constituição não resolve o problema do acesso das crianças das classes populares à Educação Infantil

Afastando a ingenuidade dos obstáculos existentes para a concretização do direito das crianças das classes populares à Educação Infantil, afirma-se que após anos de ditadura, o povo brasileiro recebeu como herança uma cultura política que encarrega-se de rejeitar ou desconhecer os avanços constitucionais, não reconhecendo direitos e convertendo as políticas sociais em práticas populistas para os setores mais pobres da população.

Um dos pilares das políticas públicas são os recursos orçamentários, onde a ausência de liberação dos mesmos dificulta e/ou inviabiliza a operacionalização de ações em todos os

setores. A Educação Infantil é um dos níveis de ensino que mais sofre com a falta de recursos específicos para implementá-la. Se na (ma)temática do orçamento público o montante de recursos voltados para a Educação Infantil for limitado, o que se poderá esperar de suas ações? Se esse direito esbarra na falta de recursos para sua implementação, que cidadania estará sendo construída? Adianta os diferentes governos afirmarem a importância da Educação Infantil, se tal discurso (como afirma Kramer 1994) não se faz acompanhar por políticas de financiamento?

No campo político, esbarra-se com a vontade (ou a falta da mesma) para se implementar ações e políticas voltadas para as crianças das classes populares. Há uma correlação de forças entre o Estado e a sociedade civil, no mínimo, desequilibrada. O Direito de acesso a educação e o Dever do Estado em fornecê-la para todos ainda tem um longo percurso de conflitos, diálogos, tensões, negociações, atritos, alianças, resistências e pressões a ser trilhado.

Pelo exposto, fica claro que as classes populares ainda não atingiram o estágio de cidadania. Excluídas dos mais elementares direitos sociais, estas pessoas estão impossibilitadas de acessar os bens materiais, culturais e tecnológicos produzidos pela sociedade, consolidando a sua existência na grande categoria dos não-cidadãos. Somente após se concretizar na prática o direito integral à educação, contribuiremos com a construção da cidadania das crianças das classes populares, sujeitos históricos que ainda encontram-se assujeitados à falta, à carência e à privação.

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC-Rio pela aluna Rita de Cássia Oliveira Gomes, intitulada "O atendimento Pré-Escolar comunitário no Município de Duque de Caxias: Dificuldades e soluções encontradas" e aprovada pela Banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



Profa. Esther Maria de Magalhães Arantes
Orientadora – PUC/Rio



Profa. Sonia Kramer
PUC/Rio



Profa. Maria Helena Novaes
PUC/Rio

Visto e permitido a impressão

Rio de Janeiro, 10/11 2000-11-08



Jürgen Heye
Coordenador dos Programas de Pós-Graduação
Do Centro de Teologia e Ciências Humanas